المنافذ الثقافية

مجلة ثقافية فصلية مُحكّمة / العدد الثاني و الأربعون / ربيع / ٢٠٢٣

- موقف "المنافذ الثقافية"
من قضايا الانتماء الفكري والأدبي والروحي للأمة العربية والاستجابة الإيجابية للتحدّي

مجلة فصلية ثقافية محكّمة
المنافذ الثقافية
العدد الثاني و الأربعون / ربيع / ٢٠٢٣



المنافذ الثّقافيّة

مجلة ثقافيّة فصليّة محكَّمة تُعنى بأحوال الثّقافة والفكر والأدب

العدد الثاني والأربعون- ربيع 2023

رئيس التّحرير

عمر محمد شبلي

نائب رئيس التّحرير

أ. د. دريّة كمال فرحات

المدير المسؤول: علي حمود

تصميم المجلة وإخراجها: دار النهضة العربيّة

ISSN 2708-4302

موقع المجلة الإلكتروني – www.al-manafeth.com

تطلب المجلة من دار النهضة العربية – بيروت – شارع جامعة بيروت العربية
للمراسلات: 270 833 1 00961
darnahdainfo@gmail.com

الاشتراكات السنوية:
لبنان للأفراد 100 ألف ليرة لبنانية – للمؤسسات 150 ألف ليرة لبنانية

باقي الدول العربية:
للأفراد 100 دولار – للمؤسسات 200 دولار
للمراسلات: chebli_omar@hotmail.com

أزمة الغُزْي الثقافيّ

عمر شبلي

تتميز حضارات الأمم بأزمنتها الثقافيّة، فالأمم تموت حين تموت ثقافتها. وقتها تكون هذه الأمم تعيش في زمن افتراضيّ لا علاقة له بالزّمن الحقيقيّ والمتحرك دائمًا، وقتها تكون عدوّة الوقت، لأنّه يمشي ولا يتوقّف، وعدوة استمرار وجودها. فالإلغاء في حقيقته هو نفي الحضور. وبمقدار ما يكون بناء الأمة قائمًا على مشروع ثقافيّ يكون في الوقت عينه مدمّرًا في السّياسة والمذاهب والطائفية، لأنها في النهاية هي مشاريع سلطوية تقوم على تدجين المثقف وإلغائه وتحويره وتغييره ليستمر كل ما هو مغلق ومحدود وضيّق. إن محدودية التّمذهب والتّطيّف تلغي كل ما يناقض كهنوتها وظلموتها، وتكَفّر كل من لا يقبل نهائيتها غير الواقعيّة بفعل جمودها ومحدوديتها، وتجعله آثمًا وغير جدير أن يكون من الفئة الناجية. إن كلّ ادعاء على خصوصية الثّقافة وفئويتها هو في الحقيقة شكل من أشكال العبوديّات، هو إلغاء لحريّة الإنسان. وحين تلغى حريّة الفكر يُلغى الإنسان ويصبح إمّعَة. إن حركة الفعل الثّقافيّ في أيّة أمة من الأمم هو دليل وجودها وبقائها وانتمائها للزّمن المتجدّد باستمرار. ثم إنّ الأمّة التي تحرّم الاقتراب من ثقافتها وتدّعي كماليتها هي التي تكون قاتلة نفسها بسلاحها، إنّ الأغذية المغلفة باستمرار لا بد من أن تتعفّن وتفسد مهما كانت أوعية حفظها سميكة. وتعاني الثّقافة في المجتمعات المعلّبة كثيرًا، وهذه المعاناة القاسية قد تؤدي إلى انسحاب المثقف من السّاحة لتسلّط الوهم والتّخلف وجيوشهما المدجّجة بالتّعنت ورفض أيّة فكرة تثاقف مع ثقافة وافدة، ولشدة الجمود يسمون الثّقافات الوافدة غزوًا ثقافيًا، فإذا كانت الثّقافات الوافدة غزوًا ثقافيًا وقتها يصدق على من يسمونها غزوًا ثقافيًا مقولة الإمام علي: «**ما غُزي قومٌ في عقر دارهم إلا ذلّوا**». إنّ التّثاقف هو الذي أغنى ثقافتنا العربيّة، وربما كان عصر الخليفة العباسيّ المأمون من أوضح الأدلّة على قدرة التّثاقف في تكملة البناء الحضاريّ في ذلك العصر. وهذا ما يحدث في نمو حضارة أيّة أمّة من الأمم. إن شخصيات دوستويفسكي هي شخصيّات إبداعيّة وذات حضور ثقافيّ عميق لأنّها قائمة على التّمايز المعمّق في رصد الوعي الدّاخلي للإنسان على مر الأزمان إنّ تناقضها هو تعبير عن حركة الحياة نفسها.

إنّ حركة الثّقافة ذات الغايات العليا هي التّعبير الصّحيح عن حقيقة الوجود. وحركة الوجود الثقافيّ تقوم دائمًا على أنّ الصّحيح يظلّ بحاجة إلى تصحيح. والثّقافة الحضاريّة تأخذ سمتها الحضاريّة من رفض جموديّتها وقولبتها في نهائيّات لا تقبل الشّك. وادعاء نهائيّة الفكر هو إلغاء لمفهوم وجود الزّمن الحقيقيّ. إنّ ما يراه أحدنا مطلقًا قد يراه غيرنا غير مطلق، ويبقى الحَكَمُ هو حُكْم الزّمن الذي يحكم بالشّيخوخة على كلّ فكر لا يقبل السّير مع حقائق الزّمن التي تلغي وتصحّح باستمرار، وهذا يعني أنّ الأسئلة يجب أن تكون حاضرة أكثر من الأجوبة في كل ثقافة مهما عظم شأنها، إنّ الأجوبة لا تختلف كثيرًا عن الجدران والأبواب المغلقة. السّؤال هو يقظة دائمة، وهو لصيق بالإنجاز الحضاري ورقيقًا له. وإلغاء الأسئلة هو حصار العقل صانع الحضارة.

إذا كانت الثّقافة ثوبًا فكريًّا، فعليها أن ترتدي ثوبها بما يتفق مع فصول الزّمن دون أن تخلع ما يبقى لها من أصالة تكون الجِدَّة محرّك أصالتها ومحّرك تجددها، وإلا فإن الثّقافة ستتحوّل إلى أطمار، ولا يمكن إصلاح ثوبها بالرّقاع، وإلا لبست مقولة الجاحظ في وصف ثوب «ليلى الناعطية» التي ظلّت ترقّع قميصها إلى أن تلاشى، وصار «**القميص الرقاع**».

ولا بدّ من تعميم خصوصية المثقف لتصبح ذات حضور جمعيّ، وقتها تتحقّق النّفعيّة العليا من الثّقافة، فالنّفعيّة ليس لها مفهوم دُونيٌّ دائمًا، وتكون نفعيّة الثّقافة مرتبطة بما يقدّمه المثقف من زلازل ضدّ سكونية الوعي المجمد عند سلطات الوقت وملوك المستنقعات التي تأبى أن تعبرها الأنهار الجارية. وهذا يعني أنّ على المثقف أن يمارس خيانة واقعه المستنقعيّ وعدم التّلوث بضحالته، وهذا يعني أنّ على المثقف أن لا يكون بريئًا، وعليه أن يظلّ متّهَمًا ومتّهِمًا في آن. وبهذا يكون غير مألوف لأنّه لا يتكرر مرتين في كل ما يناقض مسيرة نهر الحياة، ويظلّ متّسمًا بغربة تحمل ضوءًا يؤذي كل من كان أعشى، والمثقف الحقيقي لا يمكن أن يكون محايدًا، فالحياد هو صلح مع الفساد أحيانًا كثيرة. وهكذا يكون عدم حيادية المثقف اختيارًا زلزاليًا يرعب سكونية الأفكار العاجزة عن الحركة والانتماء لما يحدثه زلزال الثّقافة التي تقول لك: «**إنك لا تدخل في مياه النّهر مرتين**» لأنّه يصبح نهرًا آخر كلما نزلت فيه. على القديم أن يكون دائمًا مُتعَبًا بحضور الجديد، لأنّه نقيضه، مع أنّه يتّصل بالقديم بمفهوم رافض جبروته وهيمنته المتخلّفة عن اللّحاق بالأزمنة التغييريّة، المثقف الحقيق ينتمي لواقعه، ويكون أشبه بالطّبيب المداوي،

وذلك بعد احتكاكه بالواقع المملوء بالأشواك والرّمال المتجلببة بالسّراب، وعلى المثقف أن يرى بؤس واقعه ومنخرطًا في نقض هذا البؤس بكشفه وعدم تصوير الزّمن بأنّه نقاء خالص، وعليه أن لا يصف الزّمن بإعطائه فضائل غير موجودة فيه، وهذا هو المعنى الحقيقي لمفهوم الزّمن والأدب التغييريّ، يقول بابلو نيرودا: «**والتاريخ يجب أن لا يكون جوهرًا، ولا نقاء، ولا تثقيفًا وتهذيبًا، وإنما يجب أن يكون وعرًا، معفّرًا، ماطرًا ويوميًا. يجب أن يتضمن البصمات البائسة للأيام التي تكرُّ، وأن يحمل ضيق الإنسان وزفراته**» وقتها يكون المثقف هادفًا ومنتميًا للأزمنة التي تكون أصالتها بمقدار زمنيتها المتجددة، وعدم تجديد ثوبها الثقافيّ برقاع «ليلى الناعطية».

إنّ المثقف المستقلّ عن السّلطات في أي بلد هو مشروع شهيد، لأنه مستهدف، ولأنه في حقيقته محرّض وثائر، وبقاؤه يؤذي السلطات التي تستأجر المثقفين المزيفين ليكونوا أبواقًا للحكام. إن أقسى ما يواجه سلطانًا جائرًا هو قلم حر، قال فيه وليُّ الدين يكن، وهو يخاطب الحاكم: «**والله لأزلزلنَّ أركان قصركَ بقلمي هذا**».

الطّبيعة وتجلّياتها في شعر خليل مطران

د. حسن خير الدين

تمهيد

شعر الطّبيعة (La poésie de la Nature) اصطلاح طريف وتعبير جديد في تاريخ أدبنا العربيّ، وفد إلينا من الآداب الغربيّة، وقد أطلقه النقّاد الغربيّون على الشّعر الذي ساد في أواخر القرن الثامن عشر في حركة أدبيّة، سُمِّيت بالحركة الإبداعيّة الرومانسيّة (Romantisme).

وهناك فنٌّ شعريّ وثيق الصلة بشعر الطّبيعة، وهو الشّعر الرَّعويّ (La poésie bucolique) أو الريفيّ. وقد نما هذا الفنّ وازدهر في عصر النهضة مع الحركة الإنسانيّة، وهكذا نُبصر بشعر يُمجّد الطّبيعة ويفتتن بالجمال الريفيّ، ألا وهو شعر الرعاة أو الشّعر الرعويّ. وهذا الشّعر، قد مثَّل الطّبيعة بحيواناتها وطيورها، وسحر ألحانها، وجمال غاباتها، وحقولها، وحدائقها، وبدا فيه نزعة الحبّ للحياة الريفيّة. وبعد أن ظهرت بوادر الرومانسيّة، زال الشّعر الرعويّ، وحلَّ مكانه شعر الطّبيعة، بما فيه من دروس عميقة، ويقوم الشّاعر نفسه مُصوّرًا الطّبيعة كما تمثّلها نفسه الحرَّة التي امتزجت بها[1].

ومهما يكن من أمر، فهو الشّعر الذي يُمثّل الطّبيعة أو بعض ما اشتملت عليه. والطّبيعة تعني شيئين:

أ. **الحيّ**[2] ما عدا الإنسان، مثل: الحيوان الأليف، الطيور، الزواحف والحشرات.

ب. **والصامت**[3]؛ كالحدائق والحقول والغابات والجبال وما إليها. ومن هنا قالوا: شاعر الطّبيعة وشاعر الإنسان، كما قالوا: موضوعات الشّعر ثلاثة: الله، الطّبيعة والإنسان.

وقد تناول شعر الطّبيعة في الأدب العربيّ، كما تناول في الآداب الغربيّة، الطّبيعة الحيّة والطّبيعة الصامتة. وخلاصة القول: «أنّ شعر الطّبيعة هو الشّعر الذي يمثّل الطّبيعة الحيّة والطّبيعة الصامتة، كما امتثلتها نفس الشّاعر وجمّلها خياله»[4].

(1) نوفل، سيّد، **شعر الطّبيعة في الأدب العربيّ**، مطبعة مصر، القاهرة، 1945م، ص4- 10.
(2) لمعرفة المزيد عن الطّبيعة الحيَّة، أنظر أو راجع: القيسي، نوري، **الطّبيعة في الشعر الجاهليّ**، دار الإرشاد، بيروت، ص95- 217.
(3) ولمعرفة المزيد عن الطّبيعة الصامتة، أنظر: المرجع نفسه، ص23- 92.
(4) نوفل، سيّد، **شعر الطّبيعة في الأدب العربيّ**، م.س، ص12.

وهنا، لا بدَّ لنا من إظهار العلاقة بين الفنّ والطّبيعة، وصلة الفنّ بالطّبيعة قديمة؛ فالشّعر والنحت والرسم والتصوير والموسيقى، ليست في الأصل إلّا تعبيرًا عن الطّبيعة وصدىً لها. والطّبيعة هي مصدر الفنّ، والفنّان الماهر هو من كان شديد اللصوق بها، وعلى هذا، فالفنّ الشّعريُّ يُمثّل الطّبيعة تمثيلًا دقيقًا، وينمو شعر الطّبيعة ويزدهر بقدر حبّ الشّاعر لبيئته وفتنته بطبيعتها.

وهكذا، «كانت الطّبيعة وستبقى أبدًا مهبط وحي الشّاعر، تنطلق منها نفسه، وتجود قريحته. فالشّعر ابن الطّبيعة؛ منها نشأ، وفي أحضانها ترعرع، وبمُثُلها العليا بلغ الجودة الكمال»[1].

ويُحدّثنا جودت الركابيّ عن مفاتن الطّبيعة قائلًا: «وقد هامَ الإنسان بالطّبيعة منذ أن فتح عينيه على محاسنها ومفاتنها، وتطلّع بحبّ وشغف إلى جمال روضها ورونق سمائها، وقد وجد فيها الشّاعر والكاتب والفنّان منذ القديم مرتعًا لخياله، ومكانًا خصبًا لأفكاره، وكانت وحي من استلهمها، وعاش مع سحر لوحاتها، تُنشيه باهتزاز أزهارها، وانسياب جداولها، وتلألؤ ظلّها، فيجود ببلاغة التصوير والتعبير وباللوحة الناطقة»[2].

فالكاتب والشّاعر والفنّان يحسّون الطّبيعة إحساسًا جماليًّا، والطّبيعة بما فيها من سحر وجمال ولوحات فنيّة، تستهوي الأدباء، كتّابًا وشعراء، والفنّانين؛ لأنّهم يجدون فيها النجوى، والملاذ، والراحة، والجمال، والاستقرار. «فالمزاوجة بين النفس والطّبيعة تخلق عند الشّاعر حالًا من الوجدان تستحيل شعرًا، أو تنقلب موسيقى عند الفنّان، أو نقشًا وتصويرًا عند الرسّام والنحّات؛ فإذا تطوّر الإنسان من حال البساطة، البساطة البدويّة، إلى الحضارة ومركّباتها، تطوّرت كذلك أحوال الوجدان التي تتطبَّع في نفسه، عن وحي الطّبيعة المحيطة به، من البساطة إلى التركيب، وبقي مصدر الإلهام والوحي هو المزاوجة بين النفس والطّبيعة»[3].

وحركة التأمّل في الطّبيعة واللجوء إليها، لها جذور في الماضي، فهناك كثير من الآثار اليونانيّة التي تغنّت بجمال الطّبيعة، وقد ظفرت الإلياذة والأوذيسة بقسط وافر من هذا الفنّ.

والواقع، أنّ شعر الطّبيعة بمعناه العامّ، لم يكن مقتصرًا على عصر دون آخر، بل كان القاسم المشترك بين جميع العصور الأدبيّة. وقد كان روسو (Rousseau)

(1) نوفل، سيّد، **شعر الطّبيعة في الأدب العربيّ**، م.س، ص26–25.
(2) الركابيّ، جودت، **الطّبيعة في الشعر الأندلسيّ**، مطبعة الترقّين ط2، دمشق، 1970م، ص9.
(3) من مقدمة كتاب: شعر الطّبيعة في الأدب العربيّ، لسيّد نوفل، م.س، ص (و).

(1712م– 1878م)، من أوائل الكتّاب الذي غذّوا وأغنوا الأدب الفرنسيّ بهذا الحسّ العميق بالطّبيعة[1].

وكان أناتول فرانس (Anatole France) (1844م– 1924م)، لشدّة تعلّقه بالطّبيعة يقول: «لا ينبغي للصغار أن يقرؤا في الكتب، تُوجد أشياء كثيرة جديرة بأن يروها ولم يروها.. البحيرات.. والجبال.. والأنهار.. والمدن.. والأرياف.. والبحر ومراكبه.. والسماء وكواكبها...»[2].

وهكذا كان «أناتول فرانس» يُؤمن بالطّبيعة ولوحاتها الساحرة المتعدّدة الأشكال والألوان، ويعتقد أنّها المعلّم الأوّل الذي يتلقّى منها الإنسان دروس الحكمة والعبرة؛ فالطّبيعة تصقل ذهنه، وتجلو أفكاره، وتنفخ في أوصاله روح الحياة.

لذلك، نجد في الأدب العربيّ، مثلما نجد في الآداب الأجنبيّة، أنّ كثيرًا من التراث الأدبيّ، قد اهتمّ بمواطن الجمال، فصوّرها وأحسن تصويرها، على أنّ هذه المواطن والبقاع الجميلة، قد تكون من ناحية مصدر صفاء ونقاء لعقل الشّاعر، كما تكون من ناحية أخرى وحيًا له وإلهامًا لأدبه.

ولا شكّ في أنّ الشّاعر الإنكليزيّ وليام وردزورث (William Wordsworth) (1770م– 1850م)، قد قدّس الطّبيعة وتغنّى بمحاسنها حتّى أنّه كاد يذوب فيها، وهذا الشّاعر مدينٌ بحبّه للطبيعة إلى بقعة من بقاع الجمال في منطقة البحيرات في إنكلترا. وقد عاش فيها، وسمع خرير مائها، وحفيف أوراق أشجارها، وتسلّق بعض جبالها، وسجّل كثيرًا من هذه المناظر الفاتنة الساحرة في شعر تصويريّ رائع[3].

المبحث الأوّل: الجديد في شعر الطّبيعة والحبّ في الأدب الحديث وعند مطران

الجديد في شعر الطّبيعة والحبّ في الأدب الحديث، وعند مطران هي النزعة الوجدانيّة أو الرومنطيقيّة، ترتبط بموضوعات كالطّبيعة والحبّ، ولا يمكن لدارس الأدب أن ينكر جنوح هذا الاتّجاه نحو مشاهدة الطّبيعة والتجارب العاطفيّة، ذلك أنّ التجربة في ذاتها لا تضع أدبًا رومنطيقيًّا أو كلاسيكيًّا أو واقعيًّا، أو منتميًا إلى غير هذه المذاهب الأدبيّة الفنيّة، وإنّما يتحقّق ذلك الانتماء حسب موقف الشّاعر من موضوعه، ونمط تعبيره عنه؛ أي بالتصوّر في الموضوع أو الصورة في الشكل. فكلّ موضوع، يمكن أن يكون مجالًا

(1) الركابيّ، جودت، الطّبيعة في الشعر الأندلسيّ، م.س، ص10.
(2) نقلًا عن: الرماديّ، جمال الدين، م.س، ص110.
(3) عبد الغني حسن، محمّد، **بقاع الجمال وأثرها في الشعر العربيّ**، المقتطف، مج 99، 1941م، ص166– 168.

لتجربة واقعيّة أو رومنطيقيّة حسب تصوّر الأديب وموقفه منه، وتعبيره الغنيّ عنه[1].

فليست الطّبيعة والحبّ من الموضوعات الجديدة في الشّعر العربيّ، ولكنّ الجديد فيها عند مطران وشعراء الحركة الوجدانيّة، أنّهما يمتزجان بوجدان الشّاعر امتزاجًا يكاد يتّحد فيه الوجود الخارجيّ بالوجود الداخليّ، فتضع التجربة دلالات ومعانٍ أرحب من الدلالات المألوفة في التجربة العاطفيّة التقليديّة، «ويصبح للشاعر مستويان: الأوّل، مرتبط بحدود التجربة في الواقع الخارجيّ. والثّاني، ناطق بأشواق الإنسان العامّة، ومعبّر عن إحساسه بالكون والحياة والمجتمع»[2].

ومن دوران التجربة العاطفيّة حول ذات الشّاعر، وانطلاق الصورة الفنيّة من وجدانه، يتّسم الشّعر الرومنطيقيّ بملامح فنيّة منها، ميله إلى الصور الخياليّة، والتشخيص والتجسيم، والألفاظ الشّعريّة المحمّلة بمعانٍ جديدة.

والشّاعر الرومنطيقيّ يراقب بحسّه ووجدانه مجتمعًا تتجاذبه أطراف القديم ومشارف الجديد، ولهذا فهو مجتمع مليء بالمتناقضات، والشّاعر إلى جانب ذلك، يحسّ بما تنطوي عليه نفسه من تناقض بين الرغبة والمثل الأعلى، بين الانجذاب نحو الماضي والوثوب نحو المستقبل؛ لذلك تكثر ملامح المقارنة والمقابلة في أشعار الرومنطيقيّين، فتكون محورًا لكثير من صورهم وتعبيرهم عن إحساسهم المرهف وعاطفتهم المشبوبة. لذلك، «إذا أراد الشّاعر أن يقابل بين كآبة وفرحة الطّبيعة من حوله، استقصى مظاهر الكآبة الماديّة والنفسيّة في أجزاء متماثلة، متقاربة الدلالة، ثمّ قابل بينها وبين صورة أخرى مأخوذة لمظاهر الجمال والسعادة في الطّبيعة، وهكذا تجمع الصورة الشّعريّة الرومنطيقيّة في كثير من الأحيان، بين التناقض والتماثل معًا»[3].

المبحث الثّاني:إطار الوصف وخصائصه عند مطران

لقد انقسم فنّ الوصف في الأدب العربيّ إلى نوعين، هما: الوصف البدويّ[4]، والوصف الحضريّ. ولم يحفل ديوان الخليل بالوصف البدويّ؛ لأنّه اعتُبر فاتحة التجديد في عصره، ووُصف شعره بأنّه حديث وفيه تجديد وإبداع. أمّا الوصف الحضريّ فيقسم إلى قسمين:

---

(1) القط، عبد القادر، **الاتّجاه الوجدانيّ في الشعر العربيّ المعاصر**، دار النهضة العربيّة، بيروت، 1978م، ص12.
(2) المرجع نفسه، ص13.
(3) القطّ، عبد القادر، **الاتّجاه الوجدانيّ في الشعر العربيّ المعاصر**، م.س، ص14.
(4) الحاوي، إيليّا، **فنّ الوصف**، دار الشرق الجديد، بيروت، ص10.

أ. الوصف النسخيّ الحسّيّ التقريريّ: وهو الوصف الماديّ الذي يقوم على محاولة تجسيد الظاهرة كما تبدو للحواسّ، إنّه نسخة مطابقة لنسخة الكون، فكأنّه وصف علميّ تقوم فضيلته على صحّة التشابيه ودقّتها وموضوعيّتها. والشّاعر في هذا النوع من الوصف يقف عند حدود الظاهرة، محاولًا مجاراتها وتقليدها، فالشّاعر في الوصف الماديّ يراقب الأشياء، ويقرّر ما يُبصره من شكلها وأوصافها تقريرًا شاملًا علميًّا وموضوعيًّا.

ب. الوصف التشخيصيّ الوجدانيّ: وهو النوع الذي يتخطّى فيه الشّاعر حدود الظاهرة أو يستبعد مفهومها العلميّ العامّ، ويصل بها مفهومًا شعريًّا جديدًا. إنّ هذا المشهد الخارجيّ قد توحّد مع التأثير النفسيّ في وجدان الشّاعر، فيتولّد مشهد جديد له واقع الطّبيعة وملامح الإنسان، إذ تفيض ذات الشّاعر على الأشياء الخارجيّة، حتّى تطالعنا بملامح إنسانيّة تضحك وتبكي، تطرب وتشقى، تتناجى وتشتكي، ويُعتبر الشعور المحرّك الأوّل للوصف الوجدانيّ، وهو الذي ينزع ماديّة الأشياء وجمودها، ويبعث فيها المعاناة والحنين.

وهنا يُعرّف إيليا الحاوي الخيال بقوله: «أمّا الخيال، فهو الغرفة المظلمة التي تُحوّل الظلال الشعوريّة المموّهة إلى صورة ذات شكل وحدود ومعنى، ولا جدال في أنّ هذا النوع من الوصف هو الوصف الفنيّ الموفّق»[1].

فوصف الطّبيعة عند مطران وصف تشخيصيّ وجدانيّ؛ ذلك لأنّه ينظر إليها من خلال إحساسه الشفّاف وشعوره المتّقد، ووجدانه النابض. ومطران في وصفه، لم ينفصل عن القديم، بل عنده مظاهر مختلفة، إذ يجري في شعره، ولكنّه لا يجري منفردًا، بل يجري معه تيّار صبّ في شعره من الغرب وآدابه، وكان يحسّ هذا التيّار إحساسه عميقًا، وهو الذي دفعه للاحتفاظ بشخصيّته الأدبيّة المميّزة.

وكان أهمّ ما اتّجه إليه مطران في تجديده «أن يُعبّر تعبيرًا مستقيمًا عن أحاسيسه غير متكلّف لتشابيه القدماء واستعاراتهم، وبذلك أحلّ الشعور الدقيق محلّ الخيال، وأعطى لشعره فسحة واسعة من الابتكار في المعاني والأفكار»[2].

---

(1) المرجع نفسه، ص10- 15.
(2) ضيف، شوقي، **الأدب العربيّ المعاصر في مصر**، دار المعارف، مصر، ط6، ص127.

وهكذا، أصبحت القصيدة عند مطران تعبيرًا نفسيًّا متكاملًا؛ أي أنّها أصبحت عملًا ذاتيًّا تامًّا، وتجلّت فيها الوحدة الفنيّة، وتعالج في مجموعها موضوعًا واحدًا، وتقف عند تجربة نفسيّة خاصّة يصوغها الشّاعر في أبيات متعاقبة، كلّ بيت فيها جزء من التجربة، فلا شذوذ ولا تفكّك بين الأبيات، وإنّما الالتحام والانسجام والتناغم.

ومطران يستمدّ تجديده من نموذج القصيدة الغنائيّة عند الغربيّين، إذ تتّصل الأبيات بعضها في بعض بوحدة عضويّة تامّة. وقد شعر، مثل أدبائهم وشعرائهم الرومانسيّين، بآلام النفس البشريّة المفعمة بروح الحزن والأسى، وهذا الجانب عند مطران «يفوح بشذى وجدانيّ ينفذ إلى قلبه وأعماقه، ويمدّ عين بصيرته إلى عناصر الطّبيعة، فإذا به يُحيلها كائنات حيّة، مفكّرة، تنعكس عليها أحزانه وآلامه، وحبّه وعواطفه. ومطران في شعر الطّبيعة يبتكر المعاني، فيحلّل الأحاسيس بأخيلة جديدة، ويطوف بنا في خواطر وخلجات إنسانيّة حزينة».

المبحث الثالث: النزعة الحيويّة في شعر الطّبيعة عند مطران

لم تُتّخذ الطّبيعة في الشّعر القديم موضوعًا مستقلًّا، وإنّما كان الشّاعر يعرضها في سياق أغراضه؛ كالغزل والمدح والفخر، وكان يكتفي بأشكالها الخارجيّة وتصويرها بصدق وإخلاص، ولم يرَ في مظاهرها وظواهرها ما يحمله على التأمّل العميق، وما يُوحي إليه بالمعاني الجديدة والأفكار المبتكرة.

أمّا الأدب الحديث وأدب مطران بالذات، فلم يقف عند وصف المشاهد التي تُبهج النفس وتُونس الخاطر، بل اتّجه اتّجاهًا إلى ما للطبيعة من وجود معنويّ ونفسيّ يلذّ للخيال التحليق في أفقه، ويروق للفكر أن يسمو إليه، ولهذا الاتّجاه إلى الطّبيعة خصائص منها:

أ. النزعة الحيويّة

وهي اعتبار الطّبيعة ذات حياة وروح يُمكن مخاطبتها ومناجاتها ومبادلتها الأفكار والعواطف. إنّ الطّبيعة في الأدب العربيّ الحديث «حيويّة»، عاقلة، يحسّ بضربات فؤادها ويسمع صوت إنشادها، وعلى حدّ قول العقّاد: «هي قلب نابض وحياة شاملة ونفسٌ نحنّ إليها ونأنس بها، وذات نساجلها العطف ونجاذبها المودّة»[1].

---

(1) نقلًا عن: المقدسي، أنيس، **الاتّجاهات الأدبيّة في العالم العربيّ الحديث**، دار العلم للملايين، بيروت، ط6، 1977م، ص353.

وقد تجلّت ظاهرة وصف الطّبيعة وجعلها كائنات حيّة مفكّرة في أكثر قصائد مطران في هذا الميدان. ومن يتتبّع شعر مطران، يلاحظ أنّ الطّبيعة كائن حيّ، يتكلّم ويهمس، يحنّ ويُوحي، والأزهار أرواح تحسُّ وتتألّم، والقمر إنسان يحبّ ويعشق، ويُقبل ويُدبر، وهذه النزعة عند مطران، نزعة رومنطيقيّة غربيّة.

وهذه النزعة الحيويّة تتجلّى في قصيدته «شروق شمس في مصر»[1]، ومن أبياتها:

هذِهِ الشَّمْسُ آذَنَتْ بِالسُّفُورِ ... بَعْدَ سَبْقِ الآيَاتِ بالتَّبْشير

فَتَلَقَّى ظُهُورَهَا كُلُّ حَيّ ... بِنَشِيدِ التَّهْلِيلِ وَالتَّكَبِير

أَرَأَيْتَ الصَّبَاحَ يَكْشِفُ عَنْهَا ... كِلَّةَ اللَّيْلِ مِنْ حِيَالِ السَّرِيرِ؟

فَتَهَاوَى سِتْرُ الدَّجَى وَتَوَارَى ... مَا عَلَيْهِ مِنْ لُؤْلُؤٍ مَنْثُور

حَيَّتِ الكَوْنَ حِيْنَ لاَحَتْ فَأَحْيَتْ ... كُلَّ عَوْدٍ لَهَا جَدِيدُ نُشُور

وهنا نرى أنّ الأحياء والأشياء تُهلّل عند الشروق، والصباح يرفع ما أسدل الليل من ستائر الدنيا، وكذلك الدنيا هاجعة في مرقدها تنتظر يد الصباح التي ترفع عنها ستر الليل الرقيق.

وفي قصيدة «المرآة الناظرة أو عين الأمّ»[2]، يقول مطران:

عَاجَتْ أَصِيلًا بِالرِّيَاضِ تَطُوفُهَا ... كَمَلِيكَةٍ طَافَتْ مَعاهِدَ حُكْمِهَا

حَسْنَاءُ أَمّرَهَا الجَمَالُ فَأَنْشَأَتْ ... فِي أَيْكِهَا الأَطْيَارُ تَخْطبُ بِاسْمِهَا

وَالحُسْنُ أَكْمَلُ مَا يَكُونُ شَبِيبَةٌ ... فِي بَدْئِهَا وَمَلاحَةٌ فِي تِمِّهَا

سَتَرَتْ بِأَخْضَرَ سُنْدُسِي جِيدَهَا ... فَحَكَى المُحَيَّا وَردةً فِي كُمِّهَا

ومضى مطران يصفُ في هذه القصيدة، جمالها الفتّان، واعتدال قامتها، وسحر طلعتها، وما بدت فيه من فتنةٍ تنطق الأزهار بحبّها، وتبعث الأطيار على التغنّي بحُسْنها، وتتوق الأغصان للثم ذيولها، وتُغرى الرياض بضمّها إلى أحضانها مزهوّة بما جمعت من بهجة وحسن ونضارة.

(1) مطران، خليل، **ديوان الخليل**، أربعة أجزاء، دار الكتاب العربيّ، ط3، بيروت، 1967م، ج2، ص186– 187. وهذه القصيدة أُنشدت في اجتماع العلماء والعظماء والأدباء، عقده المرحوم الأستاذ الكبير محمود أبو النصر بك في داره.

(2) مطران، خليل، ديوان الخليل، ج1، ص21– 22. يقول فيها مطران: «كنت في حديقة الجيزة أصيل يوم هبّت فيه ريح السموم، فرأيتُ فتاةً تنظر في عيني أمّها وتصلح شعرها».

وبينما كانت جالسة في الحديقة، إذ هبَّت الريح فجأة، فصافحت شعرها، فتناثرت خصاله، وعبثت بتنسيقه وأناقة نظامه، فأخذت بعد هدوء الريح تُعيده إلى مكانه، ثمّ بحثت عن مرآتها فلم تجدها، فدنت من أمّها وجعلتها المرآة الناظرة.

فترجمة الخليل في هذه القصيدة عن الحياة الخارجيّة، تبيّن لنا قدرة مطران على نقل الأشكال التي تأخذها الأحياء في العالم الخارجيّ كما تقع من حسِّه وشعوره وخياله، فنجد هنا «قدرة مطران على التشخيص وتمثيل الأشياء في موضوعيّتها، وهذا يرجع إلى ما في نفسيّته من تعدّد وتشعّب الجوانب التي ينعكس من كلّ جانب منها مظهر من مظاهر الحيّ أو شكلٌ من أشكاله، ثمّ يعمل مطران على ضبط نسبها ويُخرج صورة ناطقة ولوحة مُعبِّرة»[1].

وقدرة مطران على التشخيص هي وليدة خيال واسع، وشعور عميق زاخر. وتظهر هذه الناحية حينًا في صورة من شعر الوصف والتصوير، وحينًا آخر في صورة من شعر القصص. ومن أبرز القصائد التي تمثّل القسم الأوّل قصيدة «المرآة الناظرة أو عين الأمّ». وقد أظهر مطران في هذه القصيدة براعة على محاكاة المشهد الذي استوقف نظره ولفت انتباهه، وهذا يرجع إلى ملكة التصوير عنده التي تنقل الأشياء الموجودة في الخارج كما تقع في عالم الحسّ والشعور والخيال، أمّا القصائد التي تمثّل القسم الثّاني (شعر القصص)، فمنها: «فتاة الجبل الأسود»[2].

ب. حاسّة الجمال عند مطران ونفسه الرومنطيقيّة

كان الخليل في مطلع شبابه ونشوة صباه، وقبل أن يجد فتاة أحلامه ورفيقة دربه، كالنحلة الهائمة الناعمة، وكالبلبل الغريد في الروضة الغنّاء، ينقل من غصن إلى غصن، ومن جدول إلى جدول، ومن بقعة سحر وجمال إلى لوحة من لوحات الطّبيعة الأخّاذة، مترنّمًا بجمال الحياة، صادحًا بأحلى الأنغام، وكان يستهويه كيفما كان، وإنّما وجده في مجالَي الطّبيعة، أو في مفاتن الحسَّان، أو بدائع الألحان، وهذا ناتج لحاسّة الجمال عنده ولنفسه الرومنطيقيّة المرهفة.

والنفس الرومنطيقيّة نفسٌ حسّاسة قبل كلّ شيء، فهي «تتأثّر بأدنى المؤثّرات قوّة، وتنفعل بأقلّ الانفعالات شدّة، ولا تختلف النفس الرومنطيقيّة عن غيرها من النفوس

(1) أدهم، إسماعيل، المقتطف، مج96، ج1، ص36- 37.
(2) ديوان الخليل، ج1، ص179.

الحسّاسة المعنيّة بالخلق الفنيّ إلّا بطاقة فيها تدفعها إلى التعبير عن الانفعالات بأشكال فنيّة جديدة فيها الكثير من الخيال والعاطفة والذاتيّة»[1].

ويلاحظ أنّ الرومنطيقيّين ينادون بالعودة إلى الطّبيعة، وما هذا النداء إلّا محاولة فنيّة لتحقيق البُعد عن عالم الواقع. والرومنطيقيّون لا يقصدون من هذه الطّبيعة جبالها وأوديتها، أنهارها وأشجارها، زهورها وطيورها، بحارها وشطآنها، سماءها وأرضها، وسائر ما فيها من مظاهر وما لها من أحوال، وإنّما يقصدون فوق ذلك كلّه بُعدها عن العالم المصطنع الذي خلقه الإنسان، وبُعدها عن المجتمع الذي أقامه وقيّد فيه نفسه بأغلال العادات، والتقاليد، والشرائع، «فليس في الطّبيعة عادات وتقاليد، وليس فيها شرائع وقوانين، وإنّما فيها حريّة تامّة تنطلق فيها النفس على سجيّتها، وتُطلق فيها العنان للمكبوت من الرغائب والنزعات، وتُحقّق ما عجزت عن تحقيقه في المجتمع المقيّد»[2]. وقد قال لامارتين (Lamartine) (1790م- 1869م): «ولكنّ الطّبيعة هناك، إنّها تدعوك وتحبّكَ، وإنّك لواجد فيها من حسن الفهم وطيب الصحبة ما أخفقت في الحصول عليه في المجتمع»[3].

ج. التشخيص في شعر الطّبيعة عند مطران

والقدرة على التشخيص عند مطران، بما يتبعها من مَلَكة الوصف والتصوير، ثمّ التعاطف والمشاركة بين الإنسان والحياة، وتعدّد المناحي والجوانب في نفسيّته، تُهيّئ مطران لخلع مظاهر الحياة على الطّبيعة الجامدة.

وحياة الطّبيعة عند مطران، ليست من قبيل تشخيصها ومخاطبتها وإسناد صفات الأحياء عليها، كما هو شائع عند شعراء العرب الذين يُحدّثون مظاهر الطّبيعة وتحدّثهم مظاهرها، ولا هي نتيجة التشبيه أو المجاز التي تتطلّبها حاجة اللغة والتعبير، فتُسند وتُلْصق الأوصاف الحيّة على الطّبيعة الجامدة، «وإنّما هي نتيجة التعاطف بين وجدان الشّاعر والطّبيعة، يُضرمه سعة خياله وشعوره. وهذا التعاطف هو الذي ينتهي بمطران إلى الولوج في أعماق الطّبيعة، مثلما يمكنه من اكتناه الطّبيعة البشريّة؛ فيترجم عواطفها ومشاعرها. وهذا كلّه، نتيجة لتعدّد الجوانب في شخصيّة الخليل، فهو الأساس الذي

(1) بلاطة، يوسف عيسى، **الرومنطيقيّة ومعالمها في الشعر العربيّ الحديث**، دار الثقافة، بيروت، 1960م، ص50- 51.
(2) بلاطة، يوسف عيسى، الرومنطيقيّة ومعالمها في الشعر العربيّ الحديث، م.س، ص56- 58.
(3) نقلًا عن: المرجع نفسه، ص58.

تنبعث منه جميع الخصائص التي تتميَّز فيها طبيعة مطران الفنيّة»[1].

ويتجلّى ذلك من خلال مطالعة شعر مطران، وخصوصًا قصيدته «العالم الصغير مرآة العالم الكبير، فنجان قهوة»[2]، ومن أبياتها:

أَرَأَيْتِ صَوْغَ الدُّرِّ فِي العِقْيَانِ ... هَذَا حبَابُ الْبُنِّ فِي الْفِنْجَانِ

فَلَكٌ تُمَثِّلُ شَمْسُهُ وَنُجُومُهُ ... أَفْلاكَنَا فِي السَّيْرِ وَالدَّوَرَان

«لَيْلَى» أَجِيلِي الطَّرْفَ فِيهِ تَنْظُرِي ... سِرَّ الْكِيَانِ وَآيَةَ الأَزْمَانِ

تَجِدِي سَمَاوَاتٍ وَسِعْنَ عَوَالِمًا ... فَتَّانَةَ الإِبْدَاعِ وَالإِتْقَانِ

مَنْثُورَةَ الأَفْرَادِ مَنْظُومَةً ... جَمْعًا بِمَا لا تُدْرِكُ الْعَيْنَانِ

عُودِي إِلَى الفِنْجَانِ أَيْنَ شُمُوسُهُ ... وَالطَّائِفَاتُ بِهَا مِنَ الأَكْوَانِ

ففي هذه القصيدة قوّةٌ رائعة من الخليل التي جعلت الشّاعر يُصوّر حباب البُنِّ في الفنجان، وكأنّه من الأحياء، خالعًا عليه إحساسًا مرهفًا من إحساسه، ودفقًا من عاطفته، وشعورًا من شعوره. ومن هنا نستطيع القول، إنّ الطّبيعة الجامدة تتجلّى للشاعر بأنّها قلبٌ نابضٌ وحياة تتدفّق في أعطاف الكائنات، وشعلة تتأجّج في الأشياء.

وفي هذه القصيدة «العالم الصغير مرآة العالم الكبير»[3]، يجعل مطران من فنجان القهوة أو حباب البنّ في الفنجان، فلكًا كفلك السماء، وعالمًا كعالم الأرض والنجوم. وفي ثنايا أبيات هذه القصيدة، تبدو رومنطيقيّة مطران الذي جعل الحبّ الرباط المقدّس الذي يشدُّ العوالم ويجمعها، وقد جعل الطّبيعة تُشاركه في حبّه، وتبلغ الرومنطيقيّة عند حدّ الصوفيّة، فيذوب الحبيب بمحبوبته. وعن هذه الرومنطيقيّة يقول ميشال جحا: «لا شكّ في أنّ مطران قد أضاف إلى الرومنطيقيّة لونًا جديدًا من صوفيّة الشرق. هذا الذوبان والتلاشي في ذات المحبوب كمثل الذوبان والتلاشي في ذات الله، وهو ما نُعبّر عنه بالشطحة الصوفيّة عند المتصوّفة. وكان مطران لشدّة حساسيّته وحبّه لمشاركة الغير في ما يصيبهم من مصائب وألم، يتغنّى بآلامهم ويُشاركهم في شقائهم، وإذا به يتناول الحادثة البسيطة، ويجعل منها موضوعًا رومنطيقيًّا رائعًا، كما يفعل في قصيدته «في تشييع جنازة»، حيث يخرج من منزله فتطالعه جنازة، فيسأل عن الميّت، فيُقال

(1) أدهم، إسماعيل، المقتطف، مج96، ج1، ص38.
(2) ديوان الخليل، ج1، ص155- 156.
(3) ديوان الخليل، ج1، ص155- 156.

له إنّه شابّ انتحر، فيشارك في تشييعه، ويأخذ في رثائه، رثاءٌ لا تفرضه الصداقة ولا المعرفة ولا المنفعة ولا الرياء، بل يفرضه الشعور بالأخوّة الإنسانيّة وحبّ المشاركة بالمصاب»[1].

وأساس الشّاعريّة عند مطران، اندماج الحياة في الطّبيعة الفنيّة، والشّعراء أمثاله يجرّون الحياة إلى نفوسهم، ويجعلونها جزءًا من شخصيّاتهم، فيتّصل عندهم الموضوعيّ بالذاتيّ، والخارجيّ بالداخليّ. ولكنّ هذا الاتّصال أساسه، الإضافة إلى شخصيّاتهم، ولمّا كانت شخصيّاتهم متعدّدة الجوانب والمناحي، فإنّهم يعكسون الحياة التي تخالط نفوسهم في صور شتّى وأشكال مختلفة. والواقع، أنّ مطران شاعر مصوّر وبارع، ولا أدلّ على ذلك من أنّ شخصيّته وذاتيّته تغيبان وراء الصور التي تأتي من العالم الخارجيّ إلى عالم الموضوع، والتي تمرّ من خلال نفسه المتعدّدة المناحي والجوانب، فتعلّل إلى أوصاف وصور تصويريّة، ويتجلّى هذا في قصيدته «العالم الصغير مرآة العالم الكبير».

ويُعلّق إسماعيل أدهم على هذه القصيدة بقوله: «ففي هذه القصيدة، بلغت قوّة التخيّل عند الشّاعر مبلغًا جعله يُصوّر حباب البنّ في الفنجان وكأنّه من الأحياء. فمطران في هذه القصيدة يتراءى للنظر وقد ألبس مشاعره وإحساساته صورًا وأوصافًا استمدّها من العالم الخارجيّ، وخلع عليها مشاعره وإحساساته البشريّة ما جعلها كائنات حيّة، وهكذا كان اختلاط الغرضين الوجدانيّ بالوصفيّ، فضلًا عمّا هنالك من مظاهر العطف على الجماد من الشعور، وهذا ما يظهر غنى النفس عنده»[2].

وعن تشخيص الطّبيعة وإعطائها ذاتًا حيّة، فواضح في قصيدة «تبرئة»[3]، ومن أبياتها:

وَإِنَّ الَّذِي عَـابَ مِنْكِ السُّفُو	رَ كَمَنْ قَالَ لِلشَّمْسِ يَا سَافِرَهْ
وَمِلْءَ الزَّمَانِ وَمِلْءَ المَكَا	نِ وَدُنْيَايَ أَجْمَـعَ والآخِـرَهْ
أَلَيْسَ الهَوَى رُوحَ هَذَا الوُجُو	دِ كَمَا شَاءَتِ الحِكْمَةُ الفَاطِرَهْ
فَيَجْتَمِعُ الجَوْهَرُ المُسْتَدَقُّ	بِآخَرَ بَيْنَهُمَا آصِرَهْ

(1) جحا، ميشال، **خليل مطران الشاعر**، الجامعة الأمريكيّة، بيروت، 1957م، ص96- 97.
(2) أدهم، إسماعيل، المقتطف، مج96، ج1، ص34.
(3) ديوان الخليل، ج1، ص53- 54.

وفي هذه القصيدة، يَثْبُتُ لنا أنّ مطران يعطي للطبيعة ذاتًا حيّةً، ويساجلها العطف، فيخلعُ الحبَّ على مظاهر الطّبيعة الجامدة.

والذي يهمّنا هو أن نلاحظ وجه الحياة التي يخلعها مطران على الطّبيعة، هل هي على أساس بعث الصور التي تلبسها الحياة، أما على أساس الامتزاج بالشعور الذي يُميّز الحياة عن غيرها؟

والذي يبدو للنظر من استقراء شعر الطّبيعة عند مطران، أنّ نظره ينتهي إلى عنصر الشعور الذي وراء صور الحياة؛ فهو حين يتكلّم عن حياة البرتقال، لا يهمّه من حياتها المتّصلة بأغصانها والتي تستمدّ منها عصارة الحياة، من هنا يأتي تشبيه ثمار البرتقال في تعلقهنّ بالأطفال المُلتقمين ثدي أمّهاتهنّ[1].

ويقول في القصيدة نفسها[2]:

وَيَـأْتَلِفُ الـذَّرُّ وَهْـوَ خَـفِيٌّ فَيَمْثلُ فِـي الصـُّوَرِ الظَّاهِرَهْ

وَيَحْتَضِـن التُّرْبُ حَبَّ البِذَا رِ فَـيَرْجِــعُهُ جَـنَّةً زَاهِــرَهْ

وَهـذِي النـجُومُ أَلَيْسَتْ كَدرٍّ طَـوَافٍ عَـلَى أَبْـحُرٍ زَاخِـرَهْ؟

عُــقُودٌ مُنـــثرَةٌ بِـانْتـظَا مِ عَـلَى نَفْسِـهَا أَبَــدًا دَائِرَهْ

يُــقَيِّدُهَا الحُبُّ بَعْضًا وَكُلٌّ إِلَــى صِــنْوِهَا صَائِـرَهْ

وتمثيل مطران لحبّه على أساس كونيّ، يتبيّن أنّه من الأشخاص الذين لا يقفون عند مظاهر الأشياء، وإنّما من الذين ينزلون إلى الأعماق ويكشفون عن الهندسة غير المنظورة التي تسيطر على عالم المظاهر والأشكال.

والحبّ عند مطران هو روح الوجود، ويربط بين المخلوقات والخالق، بين التربة والبذرة، بين الكواكب ونواميس الكون، «هذه هي رومنطيقيّة مطران التي تجعله يسمو بالحبّ من قضيّة شخصيّة عاطفيّة قائمة بين شخصين، إلى الكون الشامل، إلى عالم الطّبيعة، عالم النبات والجماد، وإذا بالحبّ يسمو ويرتفع حتّى يشمل الله الذي هو بدوره محبّة»[3].

ومن المسائل المهمّة في تجديد مطران، نظرته إلى الطّبيعة وكائناتها ومختلف أحداثها وظواهرها، على أنّها ذات حيّة، لها روح تشعر، وعقل يفكّر، وقلب يحبّ؛ ومردُّ هذه

(1) المصدر نفسه، ج1، ص54.
(2) المصدر نفسه، ص54.
(3) جحا، ميشال، خليل مطران الشاعر، م.س، ص89.

النظرة إلى الطّبيعة قوّة خياله ونظرته الفلسفيّة إلى الكون المتركّز على أنّ الحبّ هو الذي يُقرّب ويُوحّد بين مختلف المظاهر الطبيعيّة كلّها.

ففي قصيدته «وردةٌ ماتت»[1]، يقول فيها:

أَبْكَتِ الرَّوْضَ عَلَيْهَا جَزَعًا ... وَرْدَةٌ فِي عُنْفُوَانِ العُمْرِ حَانَتْ

لَبِسَتْ زِينَتَهَا عَارِيَةً ... لِشَبَابٍ ثُمَّ رَدَّتْ مَا اسْتَدَانَتْ

يَا فَرَاشَاتٍ هُنَا حَائِرَةً ... كُلَّمَا مَرَّتْ عَلَى الْقَبْرِ تَحَانَتْ

مَا الَّذِي تَبْغِينَ مِنْ جَوْبِكِ يَا ... شُبُهَاتِ الطَّيْرِ؟ قَالَتْ وَأَبَانَتْ

«نَحْنُ آمَالَ الصبَّا كَانَتْ لَنَا ... هَهُنَا مَحْبُوبَةٌ عَاشَتْ وَعَانَتْ

كَانَتِ الْوَرْدَةَ فِي جَنَّتِنَا ... مَلَكَتْ بِالْحَقِّ والْجَنَّةُ دَانَتْ»

هذه الوردة قد بكاها الرَّوض حزنًا، وذبُل عليها الريحان كمدًا وأسفًا، وطوّفت بعيون النرجس أشتات اللوعة والأسى، ولقيتها الأرض فكرّمتها بأجفانها، ثمّ أخذ الشّاعر يسأل ويُخاطب الفراشات الحائرة وشبهات الطير، وهي تجوب حول القبر المغطّى بالورود والأزاهر.

وعن هذه القصيدة، يقول نجيب جمال الدين: «لقد خلع الشّاعر على مظاهر الطّبيعة، من مشاعره وإحساسه، على قدر ما تشعر وتحسّ، وأشركها في جنازة الوردة التي أضاعها. وعن هذا، لا يفوتك لحاظ التعاطف المتّصل بين الشّاعر والطّبيعة، الذي يرى كلّ مظاهرها كائنات حيّة عاقلة، ويناجيها وتناجيه. وحديث الفراشات، لا شكّ في أنّك

وقفت عند هذا الجهل بموتها، الذي طرحه الشّاعر على الفراشات، والتجهيل هذا، هو كلّ شيء في كمال الصورة الفنيّة»[2].

وعلى الرغم من اتّجاه مطران العامّ نحو تنكير نفسه ومشاعره الخاصّة، وأفكاره السياسيّة والاجتماعيّة بحكم خصائصه النفسيّة، وظروف حياته ونشأته؛ فإنّ طبيعته العاطفيّة استطاعت، في بعض الأحيان، أن تبرز في شعره ساخرة قويّة، وإذ به يقدّم لنا شعرًا وجدانيًّا مؤثّرًا يشتعل حرارة وينتفض ألمًا[3].

(1) ديوان الخليل، ج2، ص10- 11. (إحدى قصائد الذكرى السنويّة التي كان يُهديها الشاعر إلى روح فقيدة عزيزة).
(2) جمال الدين، نجيب، **خليل مطران شاعر العصر**، قدّم له صلاح اللبابيدي، أبو ليلى، مطبعة دمشق، 1949م، ص110- 111.
(3) مندور، محمّد، خليل مطران، م.س، ص18.

وفي قصيدته «الأسد الباكي»[1]، لم تستطع المعاودة وضبط النفس أن تمنع الشّاعر من بثِّ شكواه والإفصاح عن لواعج نفسه، إذ يقول في هذه القصيدة:

دَعَـوْتُكَ أَسْـتَشْفِـــي إِلَيـْكَ فَـوَافِنِي ... عَلَــى غَــيْرِ عِلْمٍ مِنْكَ أَنَّكَ لِي آسِـي

فَـــإِنْ تَــرَنِي وَالْـحُزْنُ مِـلْءُ جَوانِحِي ... أُدَارِيـــهِ فَلْيَـــغْرُرْك بِـــشْرِي وَإِينَاسِي

وَكَـــمْ فِـــي فُؤَادِي مِنْ جِراحٍ ثَخِينَةٍ ... يُحَـــجِّـــبُهَا بُـرْدَايَ عَنْ أَعْيُنِ النَّاسِ

إِلى «عَيْنِ شَمْسٍ» قدْ لَجَأْتُ وَحَاجَتِي ... طَـــــلاَقَـةُ جَـــوٍّ لَـمْ يُدَنَّسْ بِأَرْجَاسِ

أُسَـــرِّي هُـــمُومِـي بِانْفِرَادِي آمِنًا ... مَـــكَايِـــدَ وَاشٍ أَوْ نَـــمَائِمَ دَسَّاسِ

أَرَى رَوْضَـــةً لـــكِنْهَا رَوْضَةُ الرَّدَى ... وَأُصْـغِي وَمَا فِي مَسْمَعِي غيْرُ وَسْوَاسِ

أَنَـــا الأَسَـدُ الْبَـاكِي أَنَا جَبَلُ الأَسَى ... أَنـــا الرَّمْـسُ يَمْشِي دَامِيًا فَوْقَ أَرْمَاسِ

هذه قصيدة وجدانيّة قويّة، وهي وجدانيّة مركَّبة، لا تصدر عن عاطفة موحّدة تنْبثق من القلب مباشرة، بل تمتزج بالخيال الشّعريّ، ويُسيطر الفكر على قالبها وأسلوبها وصيغتها. «فخيال مطران يُثير العاطفة ويضرمها، ويخلع على الطّبيعة الخارجيّة ما في نفس الشّاعر من معانٍ وأفكار وألوان عاطفيّة كئيبة. ثمّ فكر وعقل وإرادة تُخفّف من حرارة العاطفة واتّقادها، فالشّاعر يُظهر غير ما يُبطن، فالحزن ملء جوانحه، ولكنّه يُداريه ببشر وإيناس، رغم أنّ الخيال يُصوّر له الحياة من حوله رؤيا يزفُّ الأسى بها طوائف جنٍّ في مواكب أعراس»[2].

المبحث الرابع: التعاطف والمساجلة في شعر الطّبيعة

أمّا عن مساجلة الطّبيعة العطف، فيظهر عند الخليل تارةً في الهروب إلى الطّبيعة والركون إليها، كما هي الحال في قصيدة «وفاة عزيزَين»[3]، حيث يرى في الطّبيعة عُزلة يقرُّ إليها من مجال الأسى والمعاناة في الحياة، وطوْرًا في شعوره بحياة الطّبيعة الخارجيّة، ومناجاتها ومساجلتها العطف، كما يتجلّى ذلك في قصيدة «الحمامتان»[4]، ومن أبياتها:

(1) ديوان الخليل، ج1، ص17- 19. أصل العنوان «ساعة يأس»، ولكنّ إجماع القرّاء بعد نشر القصيدة، أطلق عليها اسم «الأسد الباكي» قالها الشاعر، وقد اعتكف في مصر الجديدة حين تأسيسها، واسمها آنئذٍ «عين شمس»، وبثّ بها حزناً دويّاً كان قد انتابه.

(2) مندور، محمّد، خليل مطران، م.س، ص22- 23.

(3) ديوان الخليل، ج1، ص66- 69.

(4) المصدر نفسه، ج1، ص73- 74، حديثٌ عن واقعة شهدها الناظم في ليلة سهاد، فكتبها وجعلها وسيلة استعطاف.

يَا مَنْ أَضَاعُوا وِدَادِي	رُدُّوا عَلَــيَّ فؤَادِي
رُدُّوا سُـرُورًا تـقَـضَّـى	وَمَــا لَــهُ مِنْ مَعَادِ
رَاعَـتْ حَـشَايَ بِنَـوْحٍ	حَـمَامَـةٌ فِي ارْتِيَادِ
مُــرْتَــاعَـــةٌ لأَلِيــفٍ	لَمْ يَأْتِ فِي المِيعَادِ
تُـــرِنُّ إِرْنَـــانَ ثَكْـلَى	مَـفْــقُودَةِ الأَوْلاَدِ
وَاللَّيْـــلُ دَاجٍ كَـــثِيفٌ	كَـــأَنّـَه فِـي حِدَادِ

تتجاوب في هذه القصيدة رنّة الأسى والحزن والألم، وتفوح في ثنايا سطورها اللوعة والمرارة والشوق إلى الحبيب. لقد شاركته الحمامة بنوحها وارتيادها وإرنانها؛ كذلك الليل الداجي، شاركه وساجله، ولبس ثوبًا من الحداد. والحمامة والليل، في نظرة مطران، كائنات حيّة، مُفكّرة، شاركته حبّه وسهاده وألمه.

هذه القصيدة متسلسلة في سياق عَذْب من الإيقاع الجميل، والنغم، واللحن. وكان مطران يتّجه إلى التجديد عبر الوزن، فالتجربة الجديدة تبتدع نغمها، والتجدّد يكون في النغم؛ لأنّه حلّة الروح التي تنفث عنها التجربة.

ويُعلّق إيليا الحاوي على هذه القصيدة بقوله: «ليس في هذه القصيدة كثافة سرديّة، وإن كان نسبها واضحًا في القصّة، فهي لم تحشد الأحداث وإنّما ألمّت بها إلمامًا، وتناقلتها في البُعد الذي لا تظلم معها شفافيّتها. والشفافيّة هي قوام الإيحاء والتجسيد، إذ يرقّ أديم المادّة، ويخفّ ثقل الأحداث، ويقلُّ عددها، ويُخيّم ضباب العاطفة والذهول، فترتسم لوحة من الشّعر ومن وهمه، على الأقل، والنفس تتآلف بدلًا من أن تنقبض؛ ذاك أنّ أنباء العاطفة التي تنزل في النفس، كالفكرة الثابتة والقدر المحتوم، أنّ هؤلاء غرباء في العالم، يعروهم الوحدة، ولا سبيل لهم إلّا العويل وبثّ الشكاة بين يدي حياة قاسية»[1].

ولعلّ مطران في هذه القصيدة يستبطن التعبير، ثمّة عن غربة العاطفة والروح، الحمامة هي الروح الهائمة في القدر، تتحرّى عن ذاتها في سواها، ولا تجد عزاء فتعيش في الحسرات والتنهّدات. وكان الشّاعر يقدّس العاطفة، إذ بها وحدها يعثر الإنسان على حريّته ويستعيد ذاتيّته. والعاطفة هي صنو الفعل في الوجود، بل الحياة الفعليّة، وما دونها من إيجابيّات الحياة، فإذا تحقّقت رافقتها الحريّة والسعادة والألفة والإرادة، وإذا

(1) الحاوي، إيليّا، م.س، ص60- 61.

خُذلت، رافقها الذلّ والانكسار والغضب على اليقين والإرادة.

وفي قصيدة «النرجسة»[1]، نرى مُنتهى التفاعل والمشاركة بين الإنسان والطّبيعة، ومن أبياتها:

غَرَسَتْ بِصَحْنِ الدَّارِ زَهْرَةَ نَرْجِسٍ   لِتكُـونَ سَلْوَتَهَا إلى أَنْ يَرجِعَا

فَـتـفـقَّـدَتْ صُـبْحًا أَلِيفَتَهَا الَّتِي   كَـانَتْ سَـلَتْهَا حَـسْرَةً وَتَوَجُّعَا

فَـإِذَا نـضـارَتُها ذَوَتْ وَكَـأَنَّـهَا   عَيْنٌ أَسَالَ الحُزْنُ مِنْها مَدْمَعَا

في هذه القصيدة، يروي مطران قصّة شابّ لبَّى نداء الوطن، فحزنت عروسه لفراقه وغرست زهرة «نرجس» تسلّيها إلى أن يعود، وكانت تتعهدها وترعاها وتحافظ عليها إلى أن جاءها نعي زوجها، فحزنت وتأثّرت لفراقه، ولمّا تفقّدت أليفتها «النرجسة» فإذا بها تموت وفي عينها حسرةً ودمعة. وهنا يبدو جليًّا هذا التعاطف بين الشّاعر والطّبيعة، فكانت «النرجسة» أليفة، سلوى الحبيبة، لتذكّر الحبيب ورجوعه، وكانت أيضًا أليفة الحبيبة، تشاركها الحسرة والتوجّع والفراق والدموع. فقد خلع مطران على الطّبيعة مظاهر الحياة لتشاركه في حسرته وتوجّعه وحزنه.

وعبيرُ الأزهار وذكر الورود لغة عند مطران، كما هي عند «ألفرد دي موسيه»، فإذا هي تنطق وتتكلّم. وبهذا المعنى يقول نجيب جمال الدين: «وقد تكون النرجسة امرأة، أو المرأة نرجسة، لا فارق، وهو لا يحسُّ ذلك من وجهة نظر التشبيه، وإنّما يراه واقع الحال. إنّ اندغام الكائنات كافّة، أحيائها وجمادها، في وحدة الوجود الشاملة، في ذهن الشّاعر، وتحسّسه العميق بهذه الوحدة، يتّسق وأعمق التأمّلات الفلسفيّة في الحياة والفنّ. ثمّ إنّ الإفاضة بها عن صفحة وجدان الشّاعر، لفتحٌ جديد في أدب العرب»[2].

المبحث الخامس: تجلّيات الطّبيعة في قصيدتَين من شعر مطران قصيدة (المساء)، وقصيدة (قلعة بعلبك – ذكريات الطفولة)

أ. دراسة قصيدة «المساء»

ويُمكن أن نُقسِّم قصيدة «المساء»[3] وفقًا لما يلي[4]:

---

(1) ديوان الخليل، ج1، ص63.

(2) جمال الدين، نجيب، م.س، ص114.

(3) ديوان الخليل، ج1، ص144– 146.

(4) لقد قسّم إيليّا حاوي قصيدة «المساء» إلى خمسة مقاطع، وذلك وفقاً للسياق النفسيّ للتجربة، وانعكاسها على

أوّلًا: وصف مرضه (الأبيات من 1 – 5)

ثانيًا: ذكر حبيبته (الأبيات من 6 – 9)

ثالثًا: رحيله للاستشفاء (10 – 14)

رابعًا: شكواه للبحر (15 – 20)

خامسًا: تأمّلاته وخواطره في الغروب (21 – 25)

سادسًا: تذكّره لحبيبته عند الغروب (26 – 32)

وفيما يخُصُّ بحثنا هذا، سنأخذ المقطعين التاليَين:

أ. **شكواه للبحر.**

ب. **تأمّلاته وخواطره في الغروب.**

وفي قسم شكواه للبحر، يمضي الشّاعر متعثّرًا بحيرته إلى البحر، علّه يجلو همّه، ويجده عند العزاء والرجاء. والرومانسيّ بطبعه يلتجئ إلى البحر، كما يلتجئ إلى الغابات الكبيرة؛ لأنّها ترمز إلى الخلاء والسكون والوحدة. لكنّ البحر لا يُعزّيه، ولا يُساعده، إذ تنعكس نفسه على مرآته، وتخلع عليه الاضطراب ولا ترى فيه إلّا الأمواج العاتية الصاخبة. والرياح التي يتّجه إليها الشّاعر، هي رياح هوجاء، رياح الهمّ والغمّ والشؤم في يمّ النفس، تعصف وتقصف، والبحر هو الموج المتلاطم على الصخور، وفي الواقع، هو بحر النفس المتلاطمة أمواجه من دون ملل، وفي هذه المرحلة يطلب الشّاعر النجاة، فيتمنّى أن يستحيل قلبه إلى صخرة صمّاء لا تعاني ولا تعي ولا تشعر.

وفي هذا المقطع، يُقيم الشّاعر مقابلة بين واقعه المضطرب، وواقع رياح البحر الهوجاء، فالشّاعر يعاني من رياح الشكّ والريبة. وأمّا رياح البحر فترتدّ فاشلة؛ لأنّها تتكسّر على عبث الصخور.

والموج يفتّت الصخور كما يُفتّت الداء أعضاءه، ويُخيل للشاعر أنّ الكمد والحزن مخيّمان على الوجود كلّه، وأنّ صدر البحر يضيق كصدر الشّاعر. وهنا، يخلع الشّاعر من نفسه على الأشياء، ويبثُّ فيها معاناته وألمه ورؤياه، فيتراءى له البحر ضيّقًا رغم اتّساعه، كما تبدو الحياة قاسية وضيّقة عليه، ذات أسوار وقيد رغم رحبها، حتّى الأفق

مظاهر العالم الخارجيّ فيها، قالها وهو عليل في مكس الإسكندريّة. راجع: الحاوي، إيليّا، م.س، ص49.

بدا مقرّع الجفن، مطموس المعالم.

ونستشفّ من هذا المقطع، «أنّ مطران لا ينسخ المظاهر الخارجيّة، ولا يصفها وصفًا فوتوغرافيًّا، بل يستطلع منها ويبثُّ فيها من معاناته، فيتكشّف له ضمير الأفق عن حالة من الفاجعة. وكذلك، فإنّ عين الأفق الرمداء هي عين الحياة ذاتها، أو هي عين الشّاعر المتقرّحة بالأرق والألم والحزن والهوان»[1].

ومن أبيات هذا المقطع[2]:

شاكٍ إِلى البَحْرِ اضْطَرابَ خَوَاطِرِي ... فَيُـجِيـبُنِي بِـرِيَـاحِهِ الهَوْجَاءِ

ثـاوٍ عَـلَى صَـخْرٍ أَصَمَّ وَلَيْتَ لِي ... قَلْبًا كَـهَذِي الصَّخْرَةِ الصَّمَّاءِ

يَـنْـتَـابُـهَا مَـوْجٌ كَـمَـوْجِ مَـكَارِهِي ... وَيَفُـتُّهَا كَـالسُّقْمِ فِـي أَعْضَائِي

وَالبَـحْـرُ خَـفَّـاقُ الْـجَوَانِبِ ضَائِقٌ ... كَمَدًا كصَدْرِي سَاعَةَ الإِمْسَاءِ

وَالأُفْـقُ مُـعْـتَـكِرٌ قَرِيحٌ جَفْنُهُ ... يُغْضِـي عَلَى الْغَمَرَاتِ وَالأَقْذَاءِ

وفي تأمّلاته وخواطره في الغروب، يتابع الشّاعر تأمّلاته عند المساء، مُتفكّرًا في مظاهر الطّبيعة، مستنتجًا منها دلالاتها المضمرة ورموزها الرّاقدة في قلبها، فالمساء يُثير شجونه وبكاءه؛ لأنّه يُذكّره بنهاية مطاف الأشياء، فيدرك أنّ حبّه زائل، بل عمره أيضًا مُولٍ كالشمس عند الغروب.

وقد «أغرق الشّاعر في التأمّل بعظة الغروب، تراءى له فيه مأتم، يُصرّع فيه الأضواء، وتشيّع جنازة الشمس. وقد كانت الشمس، وما تزال، رمزًا للإشراق والحياة وفي وعي الشّاعر الرومنسيّ ولا وعيه»[3].

وفي قصيدة «المساء»، نرى أنّ النهار يلفظ أنفاسه ويتنازع ويحتضر بعد أن بلغ ذروة تألّقه، وربّما رمز مطران بالنهار والشمس إلى بعض عناصر الحياة؛ كالشهرة والعافية والسلطة والقوّة والجمال، يسطع نهار ويتألّق، ثمّ تحبو شمسها وتغيب. والنهار عند مطران يعني الوضوح واليقين، يُقيم البصر والحواسّ والعقل، أمّا الشكّ فإنّه كالظلام يطمس الحقائق ويسترها. والاهتمام بالليل، هي نزعة رومنسيّة عند مطران؛ فالليل يمحو الوجود ويُغطّيه كأنّه يخلع ستارًا عليه، ويُخفى معالمه كي لا تهتمّ وتشغل به الأبصار.

(1) الحاوي، إيليّا، م.س، ص58- 59.
(2) ديوان الخليل، ص145.
(3) الحاوي، إيليّا، م.س، ص59- 60.

الليل يُطفئ حدقة الحياة، كما يُطفئ النوم حدقة الأحياء، وتعود الشمس فتبعث الحياة من جديد، تلك هي سُنّة الحياة ودوّامتها.

ومن خلال تعمّقنا في تحليل هذه القصيدة، يتبيَّن لنا من خلالها أنّ للشاعر مطران نظرة خاصّة إلى الطّبيعة. فقد كان العرب القدامى يقفون إزاء الطّبيعة موقف المكتفي بوصف مشاهداتها الماديّة، أو يذكرون ما يتراءى لهم من صور وتشبيهات سطحيّة سريعة. أمّا مطران، فقد اتّخذ من هذه الطّبيعة موقفًا آخر، لقد تجاوز المشاهدات الماديّة، والصور والتشبيهات الحسيّة، إلى إحياء الطّبيعة والاندماج فيها، والتحدّث إليها وإلى موجوداتها، فكأنّها كائن حيّ تختلج فيه ألوان العواطف والأحاسيس، اختلاجها في الكائن البشريّ ذاته. وفوق ذلك، فقد اتّخذ مطران موقفًا عميقًا وشاملًا في نظرته إلى الطّبيعة، إذ راح في لون من الوجد الصوفيّ، يشعر بوحدة الوجود الكلّيّ مع الطّبيعة. وهنا، نلمس رومنطيقيّة مطران المتمثّلة في أنّ الطّبيعة توحي للشاعر بالثقة والأمان، وتشاطره أفراحه وأحزانه، وتتقلّب معه في انفعالاته الوجدانيّة، وفي أحواله النفسيّة المختلقة.

إنّ الطّبيعة عند مطران تُمثّل الإخلاص والوفاء، وتُمثّل شفاء الروح والجسد، وبهذه النظرة تُصبح الطّبيعة ملاذًا يُريح المتعبين، ويمنح العاشقين صبرًا ومثابرة. ولم يكتفِ مطران بهذا القدر من نظرته إلى الطّبيعة، بل عند حدود التعاطف والمساجلة معها حتّى تعدّى تلك الحدود إلى الذوبان فيها، وإلى إلقاء نفسه عليها بكلّ ما فيها من انعكاسات وانفعالات، حتّى لتغدو الطّبيعة صورة لطبيعة الإنسان، تضجُّ بالحركة وتمور بالحيويّة والنشاط، فيبادلها الحديث عن مسائه وعن مسائها، فلا حدود ولا حواجز بينهما، ولا عقبات تقف دون تمازجهما واتّحادهما.

ويقول مطران في هذا المقطع[1]:

وَلَقَدْ ذَكَرْتُكِ وَالنَّهَارُ مُوَدِّعٌ	وَالْقَلْبُ بَيْنَ مَهَابَةٍ وَرَجَاءِ
وَخَوَاطِرِي تَبْدُو تُجَاهَ نَوَاظِرِي	كَلْمَى كَدَامِيَةِ السَّحَابِ إزَائِي
وَالدَّمْعُ مِنْ جَفْنِي يَسِيلُ مُشَعْشَعًا	بِسَنَى الشُّعَاعِ الْغَارِبِ الْمُتَرَائِي
مَرَّتْ خِلَالَ غَمَامَتَيْنِ تَحَدُّرًا	وَتَقَطَّرَتْ كَالدَّمْعَةِ الحَمْرَاءِ
فَكَأَنَّ آخِرَ دَمْعَةٍ لِلْكَوْنِ قَدْ	مُزِجَتْ بِآخِرِ أَدْمُعِي لِرِثَائِي

(1) ديوان الخليل، ج1، ص146.

ونلحظ في هذا المقطع أنّ كلّ ما تضمّنته هذه القصيدة عن الطّبيعة، إنّما هو رجع أصداء للخواطر المضطربة في وجدان الشّاعر، وللأحزان الشفّافة المسيطرة على كيانه. إنّ خواطر الشّاعر جريحة؛ كالسّحاب الدامي أمام ناظريه، ودمعه المنسكب من مآقيه يمتزج بدفع الشعاع الغارب الذي يعاني سكرات الموت، حتّى إذا تقطّرت الشمس المتحدّرة بين الغمامتَين كما تتقطّر الدمعة القانية المنسكبة من العيون. أحسّ الخليل أنّ آخر أدمعِ الكون ممتزجة بآخر أدمعِ رثائه، وأنّ أفول الشمس لم يكن سوى مرآة تتعكسُ عليها صورة أفول عمره. وبذلك، تتجلّى رومنطيقيّة مطران الشّاعرة، حيث كان يشارك الطّبيعة بكلّ ما فيها من كائنات وسكنات، ويذوب فيها، ويعكس على مرآتها صورًا لما في نفسه الشجيَّة من خواطر.

ثمّ يتابع مطران وصفه للغروب في الأبيات التالية[1]:

يـا لَلْـغُرُوبِ وَمَـا بِـهِ مِـنْ عِـبْرَةٍ	لِلْمُــسْتَــهَامِ وَعِـبْـرَةٍ لِلرَّائي
أَوَلَيْــسَ نَــزْعًا لِلنَّــهَارِ وَصَرْعَـةً	لِلشَّــمْــسِ بَيْنَ مَآتِمِ الأَضْوَاءِ
أَوَلَيْــسَ طَمْــسًا لِلْيَقِيــنِ وَمَبْعَثًا	لِلشَّـــكِّ بَـيْنَ غَلائِلِ الظَّلْمَاءِ
أَوَلَيْــسَ مَحْوًا لِلْوُجُودِ إلى مَدىً	وَإِبَــــادَةً لِمَــعَــالِمِ الأَشْيَاءِ
حَـــتَّى يَـــكُونَ النُّورُ تَجْدِيدًا لَهَا	وَيَكُــونَ شِبْهَ الْبَعْثِ عَوْدُ ذُكَاءِ

نلاحظ في هذا المقطع، أنّ تجربة الشّاعر إزاء الغروب هي تجربة وجدانيّة ذاتيّة، تعكس شاعريّته وصدق إحساسه وعمق شعوره؛ وذلك لأنّ الغروب بحدّ ذاته، رمز للحزن والأفول، فكيف إذا انعكست أصداء الحزن والألم في نفس الشّاعر، وكمل الانسجام بين انسكابِ الدموع من عينيه، وتقطّر آخر الأشعّة من عيون الشمس؟

لقد رأى الخليل أنّ الشمس الغاربة خير رفيق ومؤنس عند الوحدة والعزلة، يشبه حاله حالها، فلِمَ لا يبوح لهذه الشمس بآلامه وأحزانه؟ ولِمَ لا يندمج بها اندماجًا كليًّا؟

ويُعلّق إيليّا الحاوي على هذه القصيدة بقوله: «هذه قطعة من الشّعر الرومنسيّ، المتعقّل والمعتدل، لا تنطوي على نواح النائحين المعولين، كما أنّها لا تقف عند حدود تجارب المتعقّلين الذين ينظرون إلى الحياة نظرة ثابتة فارغة، ليس فيها أعوال ابن

(1) ديوان الخليل، ج1، ص146.

الرومي، وأبي شبكة في غلوائه، وإنّما هي محاولة جمع فيها الشّاعر تجارب ثلاث تواقع معها في تجربة واحدة، هي تجارب الحبّ والمرض والغربة، مثّلها بوقعها في نفسه ومن خلال مشاهد الطّبيعة عند غروب الشمس على البحر، متفاعلًا مع المظاهر، وفاعلًا فيها، خالعًا نفسه على الكون، وموحّدًا بين مصائر الناس وسائر الموجودات، مستطلعًا من المظاهر رموزها وضمائرها. وإذا كانت بعض معانيها تبدو باهتة في عصرنا، فقد كانت في غاية الجدّة والابتكار في عصر الشّاعر المرهون للوصف الحسيّ، والمبالغات الخرقاء، والتقليد الأعمى للشعر القديم»[1].

ب. دراسة قصيدة «قلعة بعلبكْ – ذكريات الطفولة»

لقد اعتاد المؤلّف للمنتخبات الأدبيّة، أن ينتقي من هذه القصيدة في كتب الدراسة الأدبيّة الأبيات التي يصف فيها مطران «قلعة بعلبك»، أمّا من جهتنا فرأينا أنّ الأبيات الجميلة الرائعة التي تُستحقّ أن تختار، مع الاعتراف بجمال وصف القلعة وعظمته وروعته، هي تلك التي تحملُ عاطفة الشّاعر وتتفتّح عن براعم طفولته وحبّه للفتاة التي يسمّيها «هند».

ومن هذه القصيدة، نعلم أنّ قصّة حبّه ترجع إلى عهد الطفولة، ومن هنا كانت قوّته وحرارته، فقد نما هذا الحبُّ واشتدّت أواصره حتّى ملَكَ على الشّاعر إحساساته وعواطفه.

وها هي الأبيات التي اخترناها، حيث يُخاطب مطران القلعة بعد غياب طويل، ويتذكّر فيها طفولته ومرحه وحبّه[2]:

ذَكَـرِينـــــي طُفُـولَتِـــــي وَأَعِيدِي   رَسْـمَ عَـهْدٍ عَنْ أَعْيُنِي مُتَوَارِي

مُسْتَطَابِ الحَــالَيْنِ صَفْوًا وَشَجْوًا   مُـــسْتَـحَـبٍ فِي النَّفْعِ وَالإِضْرَارِ

يَومَ أَمْشِي عَلَى الطُّلُولِ الْسَّوَاجِي   لا افْــتِــرَارٌ فِيــهِنَّ إِلاَّ افْتِرَارِي

نَـــزِقًـــا بَـــيْــنَهُــنَّ غِرًّا لَعُوبًا   لاَهِيًــا عَـــنْ تَبَصُّـــرٍ واعْتِبَارِ

مُـــسْتَقِـــلًا عَـظِيمَـهَا مُسْتَخِفًّا   مَـــا بِـــهَا مِـــنْ مَـهَابَةٍ وَوَقَارِ

يَـــوْمَ أَخْلو بِـ«هِنْدَ» تَلْهُو وَنَزْهُو   وَالهَـــوَى بَـــيْنَنَا أَلِيفٌ مُجَارِي

كَـــفَـــرَاشِ الـرَّيَاضِ إِذْ يَتَبَارَى   مَـــرَحًا مَـــا لَـهُ مِن اسْتِقْرَارِ

(1) الحاوي، إيليّا، م.س، ص63.
(2) ديوان الخليل، ج1، ص98- 99.

وَنَـــلْتَــقِي تَــارَةً وَنَشْرُدُ أُخْرَى　　كُــلٌّ تِــرْبٍ فِي مَـخْبَإٍ مُتَدَارِي

فَــإِذا البُــعْدُ طَــالَ طَرْفَةَ عَيْنٍ　　حَـــثَّــنا الشَّــوْق مُؤْذِنًا بِالبِدَارِ

كُـلَّــمَا نَــلْتَــقِي اعْـتَنَقْنَا كَأَنَّا　　جِــدُّ سَــفْرٍ عَادُوا مِنَ الأسْفَارِ

قُـبُــلاَتٌ عَــلَى عَفَافٍ تُحَاكِي　　قُــبُــلاَتِ الأَنْـدَاءِ وَالأَسْحَارِ

وَاشْتِــبَاكٌ كَــضَمِّ غُـصْنٍ أَخَاهُ　　وَكَــلَــثْمِ النّــوَّارِ لِلنّــــوَّارِ

قَـــلْبُـــنَا طَــاهِــرٌ وَلَيْسَ خَلِيًّا　　أَطْهَرُ الحُبِّ فِي قُلوبِ الصِّغَارِ

حَـــبّــذَا هِــنْدُ ذِلكَ العَهْدُ لَكِنْ　　كُــلُّ شَيءٍ إِلَـى الرَّدَى وَالبَوَارِ

هَدَّ عَزْمِي النَّوَى وَقَوَّضَ جِسْمِي　　فَـــدَمَـــارٌ يَـمْشِي بِدَارِ دَمَارِ

وهكذا يبدو خليل مطران من خلال هذه الأبيات شاعرًا رومنطيقيًّا في معرض وصفه للقلعة؛ فالقلعة عنده ليست مجرّد صخر محكم النحت والصنعة، وليست مجرّد أعمدة ضخمة، وهياكل تتطاول في الفضاء، وإنّما هي مبعث ذكرى حبيبته، وذكرى ايّام طفولته السعيدة، وحبّه البريء الطاهر، فيُشبّه لهوه ومرحه بفراش الرياض، وقبلاته تحاكي قبلات الأنداء والأسحار؛ كضمّ غصن أخاه، وكلثم الزهر للزهر.

ونلحظ، أنّ وجدان الشّاعر وعاطفته يستفيقان من بين الخراب والأطلال، وإذا برومنطيقيّته تبدو في لون جديد هو لون الفَقد والألم والكآبة والحبّ البائس الحزين، وإذا بالهياكل والأعمدة توحيان له بالرَّدى والدَّمار، وفي هذا ألمٌ ويأسٌ ومرارةٌ تبلغ ذروتها في هذا البيت:

هَدَّ عَزْمِي النَّوَى وَقَوَّضَ جِسْمِي　　فَـدَمَـــارٌ يَـــمْشِي بِدَارِ دَمَارِ

ولو تناول موضوع وصف القلعة الشّعراء العرب، الذين سبقوا مطران وعاصروه، لجاء وصفهم وصفًا تصويريًّا فوتوغرافيًّا دون أن يتعرَّضوا لمشاعرهم وأحاسيسهم وعواطفهم. وإذا قارنّا بين وصف مطران للقلعة وسينيّة البحتري الشهيرة في وصف إيوان كسرى:

صُنتُ نَفسي عَمّا يُدَنِّسُ نَفسي　　وَتَرَفَّعــتُ عَـن جَدا كُلِّ جِبسِ

وَتَمــاسَكتُ حينَ زَعزَعَني الدَه　　رُ إِلتِماسًـا مِنــهُ لِتَعسي وَنَكسي

حَـضَرَت رَحـائِلِيَ الهُمومُ فَوَجَّه　　تُ إِلـى أَبيَـضَ المَدائِنِ عَنسي

وَكَأَنَّ الإيوانَ مِن عَجَبِ الصَن   عَةِ جَوبٌ في جَنبِ أَرعَنَ جِلسِ

فهذه «السينيّة» تُعدّ فريدة في بابها، ففيها براعة وصف ورقّة حسن، وينبوع سحر وإعجاز شعر، لكنّ البحتري اكتفى فيها بالوصف الدقيق والتصوير الرائع دون أن يُدخل عنصر العاطفة والذاتيّة في هذا الوصف، فبقيت القصيدة في موضوعها المحدود، ولم تخرج منه إلى أرجاء فسيحة لا تُحدّ. وهذا فضل مطران، وهذا ما تفرَّد به دون سواه من شعراء الجيل الماضي، وهذا ما جعله يحمل الريادة في شعر الطّبيعة، وهو وراث الرومنطيقيّة الفرنسيّة، ومُجدّد في الأدب العربيّ المعاصر.

وسنحاول دراسة قصيدة مطران من النواحي التالية:

أوّلًا: العروض وأثره في جمال النصّ

لقد أحسن مطران في نقل مشاعره وأحاسيسه وما تُثيرهُ ذكريات الطفولة على وزن البحر الخفيف، لِما فيه من خفّة ورشاقة وانسياب، ولما ينبض فيه من جرس وموسيقى وإيقاع. وهو من أشدّ الأوزان لينًا وطواعية وسلاسة، فوقع الأبيات عذب في السمع لما في ألفاظها من انسجام وتناغم جعلا للقصيدة صدىً جميلًا وعذوبة في النفس، ويتجلّى ذلك في الألفاظ التالية: صفوًا وشجوًا، نزقًا، غرًّا، لعوبًا، لاهيًا، مهابة ووقار، نلهو ونزهو، نصفو ونشقى، بجواء، الأنداء، الأسحار، النوّار للنور، الرّدى والبوار...

وهذه قصيدة رائيّة الرويّ، أمّا قافيتها: ووقار، دار، وار، حار، فهي ممدودة ترتاح النفس لإنشادها، وتضمّخ القصيدة بموسيقى شعريّة أخّاذة، تحمل سامعها إلى آفاق الرؤى والأحلام والظلال والأضواء، والموسيقى تنساب من خلال الأبيات، وتُحيي في نفوسنا عواطف تتجاوب مع عواطف الشّاعر.

ثانيًا: البيان والأسلوب والميزات الفنيّة

في هذا النصّ، مزج الشّاعر فكرته بإحساسه، وخلع عليها ألوان عاطفته عن طريق استخدام الصور الخياليّة والبلاغيّة من تشبيه واستعارة مكانيّة؛ ليُثير القارئ ويُوقظ إحساسه.

لقد حلّق مطران في أجواء الخيال على أجنحة التعبير المجازيّ، معتمدًا على مجموعة من الاستعارات التي تتعانق ويأخُذ بعضها ببعض. في البيت الأوّل من القصيدة (هَمَّ فَجْرُ الحَيَاةِ بِالإِدْبَارِ...)، شبّه طفولة الإنسان بالفجر، وكما أنّ الفجر يمضي ليصير أصيلًا يعروه الشحوب والذبول، فكذلك الصبا يدبر تاركًا وراءه ذكريات عذبة يجترّها الإنسان، وفي

اجترارها سعادة يعروها الأسى وتكتنفها الحسرة واللهفة. وفي إدبار فجر الحياة استعارة، توحي للإنسان بحرارة الشعور يختلج في صدره عندما يحسُّ بأنّ صباه يذهب ويزول، ولا يترك غير صور يمحوها الزمن وتجلوها الذكريات.

وفي البيت الثالث من النصّ:

يَومَ أَمْشِي عَلَى الطُّلُولِ السَّوَاجِي لا افْتِرَارٌ فِيهِنَّ إلاَّ افْتِرَارِي

شبّه مطران الطلول بإنسان يتعبّد في محراب، فهنا حذف المشبّه به، ورمز له بشيء من لوازمه (السَّواجي)، وذلك على سبيل الاستعارة. وفي هذه الاستعارة إشراقة حياة، فهي تُوحي بالجلال والمهابة والوقار، تجلّى طلول بعلبك وكأنّها صوفيّ يخشع ويتعبّد في خلوة معبد، وبذلك تحثُّ ريشة مطران المبدعة وتحوّل الطلول إلى كائنات حيّة مفكّرة.

وفي الأبيات التالية:

يَـوْمَ أَخْـلو بِـ«هِـنْدَ» تَلْـهُو وَنَزْهُو وَالـهَوَى بَيْنَنَا أَلِيفٌ مُجَارِي

كَـفَـراشِ الرِّيَـاضِ إذْ يَتَبَارَى مَـرَحًا مَـا لَـهُ مِنِ اسْتِقْرَارِ

قُبُـلاَتٌ عَـلَى عَـفَافٍ تُحَاكِي قُـبُلاَتِ الأَنْدَاءِ وَالأَسْحَارِ

وَاشْـتِبَاكٌ كَـضَمِّ غُصْنٍ أَخَاهُ وَكَـلَـثْـمِ النُّوَّارِ لِلنُّوَّارِ

وفي هذه الأبيات شبَّه نفسه (يَوْمَ أَخْلو بِـ«هِنْدَ») بفراش الرياض، وشبّه قبلاتهما بقبلات الأنداء والأسحار، وشبّه اشتباكهما «بضم غصن أخاه» أو «وَكَلَثْمِ النُّوَّارِ لِلنُّوَّارِ». وفي هذه التشابيه، تتّضح لنا قدرة مطران على رسم صورة الطفولة البريئة بخطوطها وظلالها وألوانها المشرقة؛ فتعابير المشبّه به: فراش الرياض، قبلات الأنداء، وضمّ غصن أخاه، ولثم النوار للنوار، توحي ببراءة الطفولة المعذّبة، وطهارتها التي يُعايشها الشّاعر وهو يستعيد بهياكل القلعة شريط ذكريات حبّه وأيّام طفولته. وهكذا، فشعر الطفولة والذكريات يتجلّى عند مطران بصدق شعوره الموحى، وبتأمّلاته في الطّبيعة الساكنة التي تتّحد فجأة مع نفس الشّاعر.

فشعر الذكريات عنده يُمتع قلبنا كما يمتع فكرنا، وهذا الشّعر لا يقوم فقط على جمال الصورة، وموسيقى البيت، ومهارة وبرعاة التعبير، بل هو تحليل عميق للنفس، وتأمّل في مصير الإنسان من خلال شكل الذكريات.

ونجد في هذه القصيدة تلاحم عضويّ بين أبياتها وصورها الشّعريّة، وهذه سمة من سمات الشّعر العربيّ الحديث، والوحدة العضويّة في القصيدة ترتكز على تحليل عميق ابتداءً بذكريات الطفولة، إلى تشبيه حبّه بفراش الرياض، وقبلاتهما بقبلات الأنداء والأسحار، للقلق الماورائيّ الذي يهدّ العزم، ويُقوّض الجسم، ويُضني الفكر، وينادي بفكرة الموت.

أمّا الأسلوب الغالب على النصّ الشّعريّ، فهو الأسلوب الخبريّ؛ لأنّه ينسجم مع الشّاعر لنقل تجربته التي تعتمد على وصف أحاسيسه ومشاعره نحو ملاعب الصبا والطفولة، ومسارح الذكريات العذبة. والغاية من هذا الأسلوب، إظهار الأسى والحزن وإظهار الضعف والاسترحام (الردى، البوار، قوّض جسمي، فدمار بدمار). أمّا الأساليب الإنشائيّة فهي قليلة، وفيها أسلوب النداء في البيت التالي:

إِيهِ آثَارَ «بَعْلَبَكَّ» سَلاَمٌ   بَعْدَ طـولِ النَّـوَى وَبُـعْدِ المَزَارِ

والغرض البلاغيّ منه إظهار الوجد والتحسّر. وأسلوب الأمر في البيت التالي:

ذَكِّرِينِي طُفُولَتِي وَأَعِيدِي   رَسْمَ عَهْدٍ عَنْ أَعْيُنِي مُتَوَارِي

والغرض البلاغيّ منه الإلتماس والتمنّي. وأسلوب المدح في البيت التالي:

حَبَّذَا هِنْدُ ذِلكَ العَهْدُ لَكِنْ   كُـلُّ شَـيءٍ إِلَى الرَّدَى وَالبَوَارِ

والغرض البلاغيّ هنا إشارة إلى ذكريات الماضي.

والغاية من الأسلوب الإنشائي، هو إكساب الكلام حيويّة وحركة وجاذبيّة، وفيه تجد العاطفة المنفعلة المتماوجة متنفّسًا لها. وأبرز ظاهرة تتجلّى في أبيات مطران، هي الصدق الفنيّ؛ فالصور والتعابير والأخيلة التي أتى بها مطران، وإن وهبت الجماد (الهياكل والطلول) حسًّا وحركة وحيويّة وصوتًا، إلّا أنّها تؤكّد الواقع، ولا تُحلّق بنا في سماء المجهول والغيب. والصدق الفنيّ يختلف عن الصدق الخارجيّ والمظاهر المرئيّة، فنحن لا نطلب من الشّاعر أن يوافق قوله الحقيقة الخارجيّة التي نشاهدها بأعيننا ونتلمّسها بأيدينا، ولكن نريد أن يتحدّث بما يشعر به ويحسّه من خلال نفسه وما يختلج في وجدانه الحقيقيّ، فلا يُزيّف عواطفه وشعوره، وبذلك يؤثّر في نفوسنا وإحساسنا.

وتناولتْ رومنطيقيّة مطران الطّبيعة كمادّة للتساؤل، وطرح المقابلات، والاستنتاجات،

والمقارنة بين أحوال الإنسان وأحوال الوجود. ولقد كانت يد العقل تفيض على تجربته الشّعريّة من الداخل، وتمنعها من الاسترسال والتصوّف في قلب الطّبيعة. لذا، كانت وجدانيّته تُغاير ما ألفها الشّعر العربيّ من وجدانيّات؛ لأنّها ليست من القلب مباشرة، بل تمتزج بالخيال الشّعريّ، ويُسيطر الفكر على صياغتها.

ثالثًا: المفردات وقيمتها الفنيّة

وكان مطران يهتمّ باللفظ المُوحى والمُعبّر الذي يحمل كثيرًا من الظلال والأضواء والألوان، ويتمتّع بشحنة عاطفيّة غنيّة؛ لذلك جاء أسلوبه في هذه القصيدة مضمّخًا بالذكريات الماضية ونابضًا بالموسيقى؛ لأنّه استطاع أن يختار الكلمة ذات المضمون النغميّ الذي يُطهِّر النفس ويحملها في نشوة سحريّة إلى عالم الرؤى الشّعريّة الخالدة، ويسري بخفّة ألفاظه ورشاقتها على البحر الخفيف إلى عالم الذكريات الماضية التي كانت صورها تكتنف ذاته.

ولنأخذ البيتَين التاليَين:

مُسْتَطَابِ الحَالَيْنِ صَفْوًا وَشَجْوًا   مُسْتَحَبٍ فِي النَّفْعِ وَالإِضْرَارِ

نَـزِقًا بـَيْـنَـهُنَّ غِـرًّا لَعُوبًا   لاَهِـيًا عَـنْ تَبَصُّرٍ واعْتِبَارِ

فالألفاظ التالية: «صفوًا وشجوًا، نزقًا، غرًّا...»، تُجسّد أمامنا صورة الطفولة في لهوها البريء، ونزقها العفويّ. ونجد أنّ هذه الألفاظ المشرقة تتمازج فيها الأحرف تمازجًا يبعث في النفس الموسيقى والنغم والإيقاع.

ففي تعابير مطران، نجد الألفاظ الشّعريّة تنساب فيها موسيقى عذبة، فيها التماسك والمتانة، وفيها الرشاقة والعذوبة، وفيها التقطيع الذي يؤمن لها موسيقى داخليّة تقرع لها الأسماع، وتطرب لها الأذان لما فيها من نغم وإيحاء شعريّ.

ومن أخصّ الميزات الفنيّة للشاعر، أنّ الألفاظ نقيّة صافية، كما أنّ العبارة رقّ أديمها، وسُلّت ألفاظها، واقتربت من النفس؛ فهي لفظة غنائيّة ومنسجمة مع الفكرة والجو الشّعريّ الذي يظلّل قصيدته.

ولعلّ كثرة مطالعاته للأدب القديم طبعه بطابعه، فغدت له أذنٌ مرهفة حسّاسة تستطيع أن تضع من الألفاظ ما ترتاح إليه وتستأنس به، من حيث المعنى والإيقاع والإيحاء؛

ذلك أنّ الخليل كان عربيّ النزعة، يعزّ عليه أن ينبو عن عمود الجماليّة العربيّة. وكان يفخر باللغة العربيّة وبقواعدها وأصولها، وقد أخذها عن سيّد من أسيادها، وهو المعلّم إبراهيم اليازجي. وأسلوب مطران فيه تواشيح من أسلوب معلّمه على رقّة خاصّة به، وجماليّة أصفى أيدمًا، وأعذب وقعًا ونغمًا.

وعلى العموم، فقد كانت اللفظة عند مطران في هذه القصيدة «قلعة بعلبك – ذكريات الطفولة» رومنسيّة بعد أن كانت شبه علميّة ومتحجّرة في الشّعر القديم، وجعلها لفظة نفسيّة بعد أن كانت غالبًا لفظة حسّيّة وعقليّة. واللفظة النفسيّة هي التي تكون قد ولجتْ إلى النفس بالذكريات وبوشائج عاطفيّة واضحة، مُخضّبة بالمشاعر حينًا، وبالرؤيا حينًا آخر.

المبحث السادس: ظاهرة الحلول والفناء في الطّبيعة

وفي قصيدة «المساء»[1]، لم يقف الانسجام بين الشّاعر والطّبيعة إلى حدّ مخاطبتها ككائن، وإنّما استحال إلى اندماج واتّحاد كامل ما بين الشّاعر والطّبيعة. ولعلّه بهذا الاندماج يُخفّف شيئًا من لواعج هواه، أو مِمّا أصاب نفسه، وهكذا إنّ آيات الحزن متمازجة في نفس الشّاعر، ونرى أنغام الأسى موقّعة على أوتار الكآبة، فإذا به في جنازتَين: جنازة الضوء المتلاشي، وجنازة العمر الهاوي. وهذه بلا ريب حال شعراء الرومنطيقيّة، يترعون كأس الحزن حتّى الثمالة؛ ومع ذلك، فلا يتذمّرون ولا يتبرّمون، وإنّما يستمدّون من حالهم هذه ألوانًا من الرؤى، وصور أو خيالات شعريّة يعكسون عليها وجدانيّاتهم.

وقد أضفى مطران على مجالَي الطّبيعة مشاعره وأحاسيسه، فبدتْ أمام عينيه حزينة تعيسة، وأخذ يشكو أحوال الأيّام ويقصّ على البحر حزنه وألمه وأنّاته، ويضيق صدر البحر على الرغم من اتّساعه وعمقه، كما يضيق صدر الشّاعر بما يحمل من هموم وحزن وأسى، فالشمس تسعى إلى مصرعها عند الأصيل، والأضواء تقبل عند الشفق على مأتم حزين، والسّحاب مُخضَّب بالدماء. ويتخطّى مطران في هذه القصيدة الوصف النقليّ أو الوجدانيّ إلى فلسفة اللوحة والمشهد، ويتجاوز الذات إلى حقيقة الكون والحياة، فيرى في الغروب موتًا لليقين ومحوًا للوجود.

(1) ديوان الخليل، ج1، ص144– 146.

وعن قصيدة «المساء»، يقول جمال الدين الرماديّ: «وتُعتبر هذه القصيدة مثالًا رائعًا من أمثلة شعر مطران في الطّبيعة، فهي بناء واحد، متماسك الأجزاء، وليست كالقصيدة القديمة التقليديّة التي تضمّ أغراضًا مختلفة، إنّما تتناول موضوعًا واحدًا بعينه هو «المساء»؛ لذلك لم تكن الأبيات مفكّكة كما هو الشأن في القصيدة القديمة، بل كلّ بيت له مكانه ولا يمكن أن يتقدّم أو يتأخّر أيّ بيت فيها؛ لأنّه جُزء من كلّ، ويلتحم بما قبله وبما بعده.

والنزعة الوجدانيّة واضحة جليّة في القصيدة، والشّاعر يُعبِّر فيها عن ألمه النفسيّ تعبيرًا لا تعهده في الشّعر القديم، وهي تجربة ذاتيّة كاملة لنفسه، تمتزج فيها آلام الشّاعر بأحلامه وتأمّلاته، كما أنّ الشّاعر يمزج الطّبيعة بنفسه ولا يرى فيها إلّا صورًا من ألمه وحزنه»[1].

أمّا محمّد مندور، فيُصوِّر لنا عمّا في هذه القصيدة من تعاطف وتساجل ومناجاة بين الشّاعر والطّبيعة، حتّى أنّ الشّاعر حالّ في الطّبيعة، والطّبيعة حالّة فيه، ويعلّق عليها بقوله: «هذه قصيدة وجدانيّة قويّة، لكنّ وجدانيّة مطران تغاير ما ألفه الشّاعر العربيّ في وجدانيّاته؛ ذلك لأنّها مركّبة، لا تصدر عن طاقة موحّدة تنبثق من القلب مباشرة، بل تمتزج بالخيال الشّعريّ ويُسيطر الفكر على صياغتها. والواقع، أنّ طبيعة مطران الشّعريّة تستند إلى الخيال أكثر من استنادها إلى الإحساس المباشر، فالخيال هو الذي يُثير عاطفته في قصائده القصصيّة والدراماتيكيّة التي تغلب على ديوانه، حيث نراه يتصوّر المواقف والأحداث والشخصيّات، ثمّ ينفعل بما تصوّر، ولكنّه لا يترك لخياله ولا لعاطفته العنان مطلقًا، بل يخضعها لعقله وتفكيره، ويظهر هذا المجهود الإراديّ في الصناعة»[2].

ففي هذه القصيدة، نرى الشّاعر مريضًا، منفردًا بكآبته، مُتفرّدًا بعنائه، متفرّدًا بصبابته. ومن المعلوم، أنّ المرض يهدّد الإرادة والتفكير ويُضعف المقاومة، ولا يستطيع الإنسان معه غير البكاء أو إرسال الزفرات، حيث يفلت زمام النفس، وتنطلق العاطفة حزينة قاتمة.. ومع ذلك، لم يُغيّر المرض شيئًا من طبيعة خليل مطران، ولم يذهب بشيء من خصائص شاعريّته المركّبة، فخيالُه حيٌّ يُدرك الطّبيعة الخارجيّة، بل نستطيع أن نقول إنّ الشّاعر يمتزج بهذه الطّبيعة بفضل ذلك الخيال حتّى ليرى نفسه في مرآة تلك

---

(1) الرماديّ، جمال الدين، م.س، ص118– 119.
(2) مندور، محمّد، **خليل مطران**، م.س، ص20– 21.

الطّبيعة، فكأنّه يكون معها أصلًا وصورة، وبحيث «يمكن القول بأنّنا نستشفّ من هذه القصيدة ما يصحُّ أن نسمّيه بـ(الحلول الشّعريّ Panthéisme poétique)؛ فالشّاعر حالّ في الطّبيعة أو الطّبيعة حالّة فيه. فرياح البحر الهوجاء صدى لاضطراب خواطره، والصخرة الصمّاء ينتابها موج كموج مكارهه... وهو يرى خواطره بعينه كدامية السحاب، والدمع يسيل من جفنه مشعشعًا بسنا الشعاع الغارب، والشمس في انحدارها الأخير بين السحاب، كأنّها آخر دمعة للكون تمتزج بدموع الشّاعر لترثيه. ومن هذا كلّه، تتكوّن المرآة التي يرى فيها الشّاعر نفسه، أو تحلُّ الطّبيعة في الشّاعر كما يحلُّ فيها، وهذه خاصيّة تتميّز بها وجدانيّة مطران المركّبة التي تمتزج بالطّبيعة وتُبادلها المعاني والأحاسيس، وكأنّ الطّبيعة عنده كائن حيّ يتمتّع بكافّة خصائص البشر من خوالج وأحاسيس»[1].

وقد خالف عبد القادر القطّ، في كتابه «الاتّجاه الوجدانيّ في الشّعر العربيّ المعاصر»، محمّد مندور بإصباغه على بعض أبيات قصيدة «المساء» بـ«الحلول الشّعريّ»، فيقول:

«... وقد بالغ د. مندور في تحليل قصيدة (المساء)، فرأى في بعض أبياتها ما أسماه بـ(الحلول الشّعريّ)، والحقّ أنّ وصف ما في هذا الشّعر من أحاسيس بما أسماه الناقد حلولًا شعريًا فيه الكثير من الإسراف، يضع مطران بين الرومانسيّين الذين اكتملت لديهم الرومانسيّة فيما يتّصل بمفهومهم عن الطّبيعة.

... فهناك فرق واضح بين (الحلول) الذي يتمثّل في استغراق الشّاعر استغراقًا كاملًا في المنظر الطبيعيّ حتّى يعيش معه أو فيه لحظات نفسيّة عميقة، مُجسِّمًا العالم الخارجيّ في صورة مركّبة ممتدّة.

... ومثل هذا الحلول الذي يتحدّث عنه الناقد لم يتحقّق إلّا بعد أن ازدهرت الحركة الوجدانيّة، واكتملت ملامحها النفسيّة والفنيّة بعد مطران. ولا ننكر ما في هذه القصيدة من بواكير رومنسيّة في المزاوجة بين أحاسيس الشّاعر ومظاهر الطّبيعة لا الحلول فيها»[2].

ونلحظ في هذه القصيدة التفاتٌ خاصّ إلى الطّبيعة، ونستشفُّ من خلالها أنّ الخليل يتمتّع بإحساس مرهف وشفّاف، وأنّ روح الكآبة والحزن تسيطر على أبياتها، وعلى

(1) مندور، محمّد، **خليل مطران**، م.س، ص21.
(2) القط، عبد القادر، **الاتّجاه الوجدانيّ في الشعر العربيّ المعاصر**، م.س، ص118- 119.

الرغم من ذلك، فخياله حيٌّ يدرك الطّبيعة الخارجيّة ويمتزج بها، ويبادلها الأحاسيس والمعاني. وبهذا الإبداع الشّعريّ، أعطانا مطران صورًا وألوانًا ورؤىً جديدة لم تكن مألوفة في الماضي. وبهذا يكون مطران قد أضفى منحىً جديدًا على شعر الطّبيعة في الأدب العربيّ المعاصر، ولهذا، اعتبر د. نقولا سعادة: «أنّ مطران وريث الرومنطيقيّة الفرنسيّة، ورائد مجدّد من روّاد الشّعر العربيّ الحديث»[1].

خلاصة البحث

أمّا النتائج التي وصلنا إليها في هذا البحث، فتتلخّص بالأمور التالية:

أوّلًا: إنّ مطران قد قاد حركة جديدة في تاريخ الآداب العربيّة، وأنّه قد حوّل مجرى الشّعر العربيّ من الذاتيّة إلى الموضوعيّة. كان الشّعر العربيّ ذاتيًّا فرديًّا في عمومه، ولم يتمكّن أن يتخلّص من ذاتيّته إلى اليوم، وقد كانت محاولة مطران أعظم محاولة في سبيل نقلة الأدب العربيّ من الدوائر الفرديّة الذاتيّة إلى دوائر أرحب وأوسع هي الدائرة الموضوعيّة، وهذا ما جعل الناقد محمّد مندور يقول: «وقد غلّب الخليل في شعره الموضوعيّة على الذاتيّة، فلم يعد شعره أو لم يعد معظمه تغنّيًا بعواطفه الخاصّة وآماله وآلامه، بل خرج بالشّعر عن نطاق شخصيّة الشّاعر، كما اتّخذه وسيلة للوصف والتصوير، ويصف ويصوّر معًا، وفي هذا ما يُفسّر الصورة المركّبة التي يبدو فيها شعره، بل وكثيرًا ما يضيف إلى كلّ هذه العناصر هدفًا فكريًّا أو اجتماعيًّا يزيد شعره ثراء»[2].

فالموضوع عند مطران، يظلُّ مخيّمًا على القصيدة من أوّلها إلى آخرها، ويشيع في كلّ بيتٍ من أبياتها مثل «الجنين الشهيد»، و«وفاء»، و«نيرون»، و«المساء».

ثانيًا: أصبحت القصيدة عند مطران تعبيرًا نفسيًّا متكاملًا، فتجلّت فيها الوحدة الفنيّة، وأصبحت تعالج في مجموعها موضوعًا واحدًا، إذ لم يعد يضيف إلى موضوعاته الأدبيّة مقدّمات القدماء، ولم يسلك نهجهم في الإكثار من الموضوعات المختلفة ضمن القصيدة الواحدة.

---

(1) لمن أراد التوسّع، راجع: سعادة، نقولا، **خليل مطران، وريث الرومنطيقيّة الفرنسيّة ورائد الشعر العربيّ الحديث**، منشورات الجامعة اللبنانيّة، قسم الدراسات الأدبيّة، توزيع المكتبة الشرقيّة، بيروت، 1985م. وهذا الكتاب صادر باللغة الفرنسيّة.

(2) مندور، محمّد، **خليل مطران**، م.س، ص34.

وهكذا أصبحت القصيدة عند مطران تقف عند تجربة نفسيّة خاصّة، والشّاعر يصوغها في أبيات متآلفة ومتناسقة، كلّ بيت جزء من التجربة، فلا شذوذ ولا تفكيك بين الأبيات وإنّما التئام وترابط وانسجام. واستمدّ مطران ذلك من نموذج القصيدة الغنائيّة الغربيّة، حيث تصل بين الأبيات فيها وحدة عضويّة تامّة، كذلك شعر مطران بآلام النفس البشريّة كما كان يشعر أدباء الرومنطيقيّة في الغرب.

ثالثًا: وقد اشتهر مطران بتصويره لجزئيات المعاني والمشاهد في وصفه أو تحليله للأشياء، طبيعيّة كانت أو معنويّة، ونلاحظ قدرة مطران على الإتيان بدقائق المعاني وبدائع الصور وروعة المشاهد، وقد أصاب جمال الدين الرماديّ إذ قال: «إنّه يمتاز بالمعاني العذبة والأفكار الطريفة، كذلك كان شعره معرضًا أنيقًا من معارض الجمال ومتحفًا شائعًا من متاحف الفنّ والسحر والجمال»[1].

رابعًا: ويُعتبر مطران من أعظم الشّعراء تصويرًا للطبيعة وإجلاء لمواضع الفتنة ومنابت الجمال فيها، وتحتلُّ الطّبيعة في شعره حيّزًا واضحًا ولا سيّما في ديوانَيه الأوّل والثّاني، ومن أجمل قصائده «وردة ماتت»، و«المساء»، و«من غريب إلى عصفورة مغتربة»، و«نرجسة»، وهو فيها جميعًا يبتكر في المعاني والصور، فيحلّل الأحاسيس، ويأتي بأخيلة جديدة، ويطوف بنا في خواطر وخلجات إنسانيّة شفّافة وحزينة. ولم يكتفِ بخلعه على الطّبيعة بعض مظاهر الحياة، بل ذهب إلى أبعد من ذلك، فغدت نظرته إلى الطّبيعة أن تكون نظرة شاعر كـ«بودلير Baudelaire»، الذي كان يقول: «إنّ الأشياء تفكّر خلالي، كما أفكّر خلالها»[2]. وهذا ما عبّر عنه محمّد مندور بالحلول الشّعريّ وخصوصًا في قصيدة «المساء». ونما هذا المذهب بعد مطران حتّى لم يعد الشّاعر يحلّ بالطّبيعة فحسب، بل تحلّ الإنسانيّة كلّها فيها، وبهذا يتجلّ فضل مطران على شعر الطّبيعة في الأدب العربيّ.

خامسًا: والواقع أنّ مطران زاوج في شعره بين النزعة العربيّة والنزعة الغربيّة، فلم تبهره الطّبيعة بجمال أحواضها وهندسة حدائقها ولوحاتها الساحرة فحسب، وإنّما جعل الطّبيعة ومختلف أحداثها الظاهرة على أنّها ذاتٌ حيّة، لها روح تهفو، وعقل يفكّر، وقلب ينبض، يحبّ ويعطف ويصف ويرى، وإحساس زاخر يحتدم على النحو الذي فعله شعراء العرب.

(1) الرماديّ، جمال الدين، **خليل مطران شاعر الأقطار العربيّة**، م.س، ص100.
(2) نقلًا عن: مندور، محمّد، **خليل مطران**، م.س، ص35.

سادسًا: ولم يكتفِ مطران بوصف الطّبيعة الهادئة الوادعة، وإنّما وصف الطّبيعة الثائرة الصاخبة، ووجد جمالًا وسحرًا في الأمواج العاتية، والريح العاصفة، والريح الغضوب.

ولم تكن معاني مطران في الطّبيعة غامضة ومُبهمة، بل كانت واضحة ومشعّة، وكان يُغني ما في الطّبيعة من جمال، ويتّحد مع ما فيها من خلق وإبداع، ويذوب في مفاتنها، وكان يلجأ إلى وصف المناظر الجميلة وتصوير الألوان والأشكال والأصباغ، غير أنّه كان مضافًا إلى ذلك يعني بتصوير الحال وفلسفة الموضوع في صورة تستهوي النفوس وتؤنس القلوب على النحو الذي فعله شعراء الطّبيعة في الغرب.

وكانت الطّبيعة تُثير في نفسه أجمل الذكريات وأعذب الأمسيات وأطياف الماضي السعيد، فتفيض ملكتُه الشّعريّة بقصائد مبدعة، يُناجي ويُخاطب بها ملاعبَ الصِّبا ومرابع الهوى ومغاني الشباب.

وبهذا يكون مطران قد جمع بين الطبيعتَين (العربيّة والغربيّة) ووفّق بين المذهبين، وقد مكّنته ثقافته الواسعة ومطالعاته في الأدب الغربيّ من التأثّر بشعراء الطّبيعة في الغرب، وخصوصًا الرومنطيقيّين منهم في مذهبهم الشّعريّ وأدائهم الفنّيّ.

سابعًا: إنّ مطران قد طعّم الشّعر العربي الحديث بنفحات رومانسيّة، ونقله إلى مناخات ورؤى جديدة. والفضيلة الكبرى التي أتى بها كانت فضيلة اللفظة الرومانسيّة ذات الماء والنسخ، اللفظة الانفعاليّة ذات الذكريات والوشائج بالحنين والألم والندم، اللفظة التي تفيض عن النفس والحدس، ولا تنقل نقلًا عن الذاكرة.

واللفظة وُلدت ولادة جديدة على يديه، وقد خلعت عنها الأسطر القديمة وتضوَّأت بالوجد والذكر والنغم، وأصبحت لفظته مستمدّة من التعامل اليوميّ مع الحياة ومع الانفعالات قصيدة (المساء)، وقصيدة (قصّة عاشقين).

ثامنًا: ونلاحظ التشابه القويّ بين ألفاظ مطران وألفاظ الرومنطيقيّين الفرنسيّين، هو في الواقع تأثّر ونتيجة توارد ألفاظ وأفكار، ذات الأفكار، وذات الصور، وأحيانًا ذات الأشكال العروضيّة، تستطيع أن تُولد طبيعيًّا تحت ريشة كتّاب وأدباء وشعراء عاشوا في عصورٍ وبلدان متباعدة.

المصادر والمراجع

أ. المصادر:

1. مطران، خليل، **ديوان الخليل**، أربعة أجزاء، دار الكتاب العربيّ، ط3، بيروت، 1967م.

ب. المراجع العربيّة:

1. أدهم، إسماعيل، **المقتطف**.
2. بلاطة، يوسف عيسى، **الرومنطيقيّة ومعالمها في الشّعر العربيّ الحديث**، دار الثقافة، بيروت، 1960م.
3. جحا، ميشال، **خليل مطران الشّاعر**، الجامعة الأمريكيّة، بيروت، 1957م.
4. جمال الدين، نجيب، **خليل مطران شاعر العصر**، قدّم له صلاح اللبابيدي، أبو ليلى، مطبعة دمشق، 1949م.
5. الحاوي، إيليّا، **فنّ الوصف**، دار الشرق الجديد، بيروت.
6. حسن، عبد الغني، **بقاع الجمال وأثرها في الشّعر العربيّ**، **المقتطف**، مج99، 1941م.
7. الركابيّ، جودت، **الطّبيعة في الشّعر الأندلسيّ**، مطبعة الترقّين ط2، دمشق، 1970م.
8. سعادة، نقولا، **خليل مطران، وريث الرومنطيقيّة الفرنسيّة ورائد الشّعر العربيّ الحديث**، منشورات الجامعة اللبنانيّة، قسم الدراسات الأدبيّة، توزيع المكتبة الشرقيّة، بيروت، 1985م. وهذا الكتاب صادر باللغة الفرنسيّة.
9. ضيف، شوقي، **الأدب العربيّ المعاصر في مصر**، دار المعارف، مصر، ط6.
10. القط، عبد القادر، **الاتّجاه الوجدانيّ في الشّعر العربيّ المعاصر**، دار النهضة العربيّة، بيروت، 1978م.
11. القيسي، نوري، **الطّبيعة في الشّعر الجاهليّ**، دار الإرشاد، بيروت.
12. المقدسي، أنيس، **الاتّجاهات الأدبيّة في العالم العربيّ الحديث**، دار العلم للملايين، بيروت، ط6، 1977م.
13. مندور، محمّد، **خليل مطران**، دار نهضة مصر، القاهرة، 1954م.
14. نوفل، سيّد، **شعر الطّبيعة في الأدب العربيّ**، مطبعة مصر، القاهرة، 1945م.

واقع المطالعة وأسبابه في المدارس والثّانويّات الرّسميّة

ميدان البحث أقضية: المتن – كسروان – جبيل

د. ميشال فارس حنّا[1]

المقدّمة

إنّ المطالعة سَفَرٌ إلى الماضي للبحث والاطّلاع، ونظرة إلى الحاضر للتّفكّر والتّعلّم، ورحلةٌ إلى المستقبل للتّخطيط والاستكشاف، وهي لا تُحقّق أهدافها إلّا بإشراف مُعلّم ماهر، وعناية مَدْرسةٍ ناشطة، ومُتابَعَة عائلة مُثقّفة، ووجود كتابٍ موائم... إنّها مهارة يتعلّق بها مَنْ يتدرَّب عليها، ويمارسها باستمرار، لذلك نرى أنّ الّذين يصادقونها في طفولتهم، يشيبون على صداقتها.

والمطالعة فسحةٌ من المتعة والمنفعة، يقصدها المفكّرون، والباحثون، وطلّاب المعرفة، وعشّاق الفنّ والجمال، لِما فيها من ترويحٍ عن النّفس، وغذاءٍ للعقول. ولقد عرفَتْ أهمّيتَها بعضُ المجتمعات، فراحت تنهل من ينابيعها الغزيرة، وتُوجِّه إليها أبناءَها ليكونوا روّادها في طفولتهم ومراهقتهم وشبابهم وشيخوختهم، وتكونَ أنيستهم الدّائمة. وهكذا غدت، في كلّ زمان ومكان، رفيقةَ كلّ عظيم، ومعلّمة كلّ معلّمٍ، وملهمة كلّ واعظٍ، ومرشدة كلّ قائدٍ.

والمطالعة ليست وليدة العصور الحديثة، إنّما هي عريقة في القِدَم، حتّى إنّ الكتب المقدّسة حثّت أبناءها على الالتزام بها لِما لها من فوائد تثقيفيّة تعليميّة توجيهيّة. وقد ظهر في تلك الكتب، بشكل صريح وواضح، دورُ المطالعة وأهمّيّتها وتأثيرها في الفرد والجماعة، والتّوجيهُ المباشر للنّاس كي يطالعوا:

- «حينما يجيء جميع إسرائيل لكي يظهروا أمام الرّبِّ إلهكَ، في المكان الذي يختاره، تقرأ هذه التّوراة...»[2]
- «...وأقاموا في مكانهم، وقرأوا في سفر شريعة الرّبِّ إلهِهِم ربعَ النّهار...»[3]
- «تضلّون إذ لا تعرفون الكتبَ...»[4]

---

(1) المنسق العامّ للّغة العربيّة في مديريّة الإرشاد والتّوجيه، وزارة التّربية، لبنان – الجامعة اللّبنانيّة، كليّة التّربية.
(2) سفر التّثنية : 31: 11.
(3) سفر نحميا: 9: 3-1.
(4) متّى: 22: 29 – مرقس: 12: 24

- «اعكف على القراءة والوعظ والتّعليم.»[1]
- «وأخذ كتاب العهد وقرأ في مسامع الشّعب، فقالوا: كلّ ما تكلّم به الرّبّ نفعل، ونسمع لهُ.»[2]
- «وإنّك منذ صباكَ تعلّمْتَ الكتبَ المقدّسة الّتي تستطيع أنْ تصيِّرَكَ حكيمًا...»[3]
- «﴿ ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ ﴿١﴾ خَلَقَ ٱلْإِنسَٰنَ مِنْ عَلَقٍ ﴿٢﴾ ٱقْرَأْ وَرَبُّكَ ٱلْأَكْرَمُ ﴿٣﴾ ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ ﴿٤﴾ عَلَّمَ ٱلْإِنسَٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴿٥﴾ ﴾»[4].

وبناءً على ما سبق، نتبيّن أنّ المطالعة حاجة للأفراد والشّعوب لاكتساب المعرفة بأنواعها المتعدّدة، على أنْ يُخصَّصَ لها الوقت الكافي. ولقد عرفها التّربويّون، وشجّعوا عليها، ولا يزالون، لأنّهم عرفوا أنّ الكتب المدرسيّة،لا تكفي وحدها لبناء إنسان متكاملٍ، يستطيع أنْ يعي ذاته وانفعالاته وقدراته، فها هو روسّو«يبدأ بوعي ذاته(أحاسيسه ومشاعره)، عن طريق المطالعة، قبل أنْ يعي العالمَ الخارجّي من حوله».[5] (روسّو، الاعترافات، ص:36_37، 1996 Poket .[6]). فبالمطالعة يحقّق المرء ما لا يمكن أنْ يحقّقه من دونها.

والجدير بالذّكر أنّنا سنتجنّب الغوص في شرح المصطلحات بالتّفصيل، ونكتفي بذكر الأهمّ، لأنّ الوصول اليها سهل في هذه الأيّام، عبر الوسائل الالكترونيّة، وذلك لتمكين القارئ الكريم من التّوجّه مباشرة نحو الأرقام لتفحّصها، والنّتائج للاغتناء بها، من دون عياء.

شرح المصطلحات

لغة:

«المطالعة من فعل طلع، المطلع هو الموضع الّذي تطلع عليه الشّمس، والطّلعة هي الرّؤية»[7].

(1) رسالة بولس 1 إلى تلميذه تيموتاوس: 4: 13.
(2) سفر الخروج: 24: 7.
(3) رسالة بولس 2 إلى تلميذه تيموتاوس: 3: 15.
(4) سورة العلق، من الآية 1 إلى الآية 5.
(5) كلبوسي، خالد، روسّو: المطالعة والطّبيعة، أنفاس نت، 25 /11/ 2010 https://www . .anfasse.org
(6) المرجع السّابق.
(7) الفراهيدي، كتاب العين مرتبا على حروف المعجم، دار الكتب العلميّة، لبنان، ت 2008، ج3، باب الطّاء، ص 2689.

«المطالعة هي من طالعت الشّيء، أي أطلعتُ عليه، وطالعه بكتبه، وتطلّعتُ الى ورود كتابك، والطّلعة هي الرّؤية»[1]

اصطلاحًا :

«المطالعة وسيلة يقوم بها الانسان لاكتساب معرفة وخبرات جديدة تتناغم مع الطّبيعة الّتي تتطلّب المزيد من المعرفة الحديثة والمتجدّدة...»[2]

«المطالعة عمليّة عقليّة انفعاليّة تشمل تفسير الرّموز والرّسوم الّتي يتلقّاها القارئ عن طريق عينه، وفهم المعاني والرّبط بين الخبرة السّابقة وهذه المعاني، وكذلك الاستنتاج والنّقد والحكم والتّذوّق وحلّ المشكلات»[3].

خطّة العمل

لقد أجرَينا هذا البحث في 20 مدرسة و12 ثانويّة رسميّة في أقضية المتن، وكسروان، وجبيل، الواقعَة في محافظة جبل لبنان، وذلك في مستهلّ السّنة الدّراسيّة الحاليّة 2022 – 2023، منذ 24 /10/2022 حتّى 15/ 12/2022. وقد استفدنا من تلك الفترة لأنّ المدارس والثانويّات فتحت أبوابها من دون إضرابات، وكان التّلاميذ يتعلّمون حضوريًّا، غير أنّ عمليّة الإحصاء وتحليل النّتائج استمرّت حتّى أواخر شباط 2023.

ولكي يكون بحثنا مفيدًا، ونتائجه دقيقة تُبَيِّن واقع المطالعة وخفاياه، عزَمْنا على أن يشمل عيّناتٍ من المتعلّمين في المراحل التّعليميّة كلّها: الابتدائيّة : الصّفّ الخامس والسّادس لأنّ المتعلّمين فيهما، من المُفترَض أنْ يكونوا قد اكتسبوا مهارة القراءة والفهم، وبإمكانهم قراءة الاستبانة وفهمها، والإجابة عن أسئلتها بوعي. والمتوسّطة: الصّفّ الثّامن والتّاسع، لأنّ المتعلّمين فيهما يكونون، من دون شكّ، قد اكتسبوا مهارات القراءة والتّحليل والتّأليف، فيملأون الاستبانة عن اقتناع وليس بعشوائيّة. والثّانويّة: السّنة الثّانوية الثّالثة الفرع العلمي، والسّنة الثّانويّة الثّالثة فرع الاجتماع والاقتصاد، والسّنة الثّانويّة الثّانية الفرع العلمي، وفيها تكون قدرات المتعلّمين العقليّة والاستيعابيّة والنّقديّة والإبداعيّة قد تطوّرت، فتكون إجاباتهم واعية وموثوقة. ونلفت هنا إلى أنَّ عددَ المتعلّمين

(1) ابن منظور، لسان العرب، دار الحديث للطباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، ج 5،2003، مادّة طلع، ص 626.

(2) مجاور، محمّد صلاح الدّين، تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة، دار الفكر العربيّ، القاهرة، مصر، لا ط ولا ت، ص291.

(3) الدّيلمي طه علي حسين والوائلي سعاد عبد الكريم عبّاس، اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص161.

المعنيّين الّذين شاركوا في ملء الاستبانة بلغ1920 متعلّمًا. ولقد أعْدَدْنا العدّة اللّازمة لإنجاح هذا البحث، فاعتمدنا تقنيّة الاستبانة وطرحنا فيها 12 سؤالًا، وقدّمنا خيارات عديدة عن كلِّ سؤال، محاولين من خلالها سَبْر عقول المتعلّمين، واستبيان ما يمكن، إلى حدّ ما، أن يجول فيها من تساؤلات في شأن المطالعة، وذلك بُغية الوصول إلى مُحصّلة إحصائيّة علميّة موضوعية تكشف الحقيقة والواقع ومكامن الخلل، وتُجيب عن المشكلة المطروحة.

وإنّنا نرى أنّه من المفيد التّطرّق إلى مضمون استبانة بحثنا، لأنّ نجاح أيّ بحث أو فشله يتعلّقان بجودة الاستبانة وحسن تنظيمها، ودقّة أسئلتها. فقد انطوت تلك الاستبانة على أسئلة متنوّعة، تساعدنا على التّأكّد من أنّ عوامل المطالعة مؤمَّنة للمتعلّمين، أم لا، فنتأكّد بالتّالي إذا كانوا يطالعون أم لا، ولماذا؟ تلك العوامل رئيسة ومهمّة لنجاح عمليّة المطالعة، لذلك شملت ما هو، من وجهة نظرنا، ضروريّ ولازم، إذ إنّنا لا نريد معرفة إذا كان المتعلّمون يحبّون المطالعة أَمْ لا، فحسب، بل نريد معرفة الأسباب. فبعد أنْ سألناهم إنْ كانوا ينصحون غيرهم بالمطالعة أم لا، قدّمنا إليهم خيارات عدّة عن موضوعات الكتب الّتي يفضّلونها، لأنّ الموضوعات تؤثّر في الدّافعيّة إلى القراءة سلبًا أو إيجابًا. وقد عزّزنا هذا السّؤال بالاستفسار منهم عن عناصر الكتابة الّتي تجذبهم إلى القراءة: الصُّوِر البيانيّة، الوصف، الشّخصيّة الرّئيسة...وذلك لنعرف ميولهم، لأنّ الميل إلى القراءة هو «رغبة الفرد في التّفاعل والاندماج مع المادّة القرائيّة، بهدف إشباع حاجاته، وإثارة عواطفه وانفعالاته...» [1]

ولعلمنا بوجوب مواءمة بيئة المتعلّم للمطالعة، سألناهم عن الأمكنة الّتي يفضّلون أنْ يطالعوا فيها: البيت، المدرسة، الطبيعة...وإذا كانت البيئة العائليّة مناسبة. وقد انطوت الاستبانة، أيضًا، على سؤال عن أيّ وسيلة للمطالعة يُفضِّلون: الكتب الورقيّة، الكتب الالكترونيّة، المواقع الالكترونيّة... وما هي دوافعهم إلى المطالعة، هل هي ذاتيّة اختياريّة أم خارجيّة قسريّة، لأنّ بَيْنَ الحالتين فَرْقًا وبُعدًا. وقد شملت أيضًا الاستعلام عن عدد الكتب الّتي يقرأونها في السّنة، وعن الأوقات الّتي يقضونها في المطالعة، لمعرفة مدى اهتمام كلّ منهم بها، وعن الأسباب والعوائق والموانع الّتي تجعلهم ينفرون منها وتحول دون ممارستهم إيّاها. كما شملت سؤالًا عن نوع المطالعة الّتي يفضّلونها: اختياريّة أو

(1) بحمد، سمير يوني، سلسلة أبناؤنا فلذات أكبادنا، أولادنا والقراءة، دار سيدي الخير للكتاب،ج9، الجزائر ص 33-34. التّاريخ غير مذكور.

إلزاميّة، طويلة أو قصيرة، وسؤالًا عن أيّ نوع أدبي يفضّلون تأليفه، يقينًا منّا أنّ بين الكتابة والمطالعة رباطًا متينًا، وعلاقة تكامليّة، إذ إنّ المَيْل إلى تأليف نوع أدبيّ معيّن يعني من دون شكّ الميل إلى مطالعته، وسؤالًا عن الكتب إذا كانت مؤمَّنة في المدارس والمنازل، أم لا. وقد حاولنا عبر هذه الأسئلة استبيان مكنونات المتعلّمين، لا الاكتفاء بالظّواهر السّطحيّة. وقد طرحنا سؤالًا عن مرحلة التّعليم الّتي ينتمي إليها المتعلّم، لأنّنا نهدف إلى معرفة النِّسَب العامّة للمراحل التّعليميّة مجتمعةً، ومن ثَمَّ تصنيف الإجابات وفق كلّ مرحلة على حدة، وذلك لنتبيّن بالأرقام إمكانيّة وجود اختلاف أو تطابق في الإجابات، وخاصّيّة كلّ مرحلة، استنادًا إلى الفوارق العمريّة والفكريّة بين المتعلّمين.

أهداف البحث

لا يهدف بحثنا إلى استبيان أهمّية المطالعة في تنمية قدرات المتعلّمين العقليّة، وفي زيادة رصيدهم اللّغوي والثّقافي، ولا إلى تقصّي أسباب ضعف القراءة الفاهِمَة لدى المتعلّمين والعمل على تحسينها، كما بيّنتْ أبحاثٌ عربيّة سبقت، بل يسعى إلى:

- معرفة نسبة الذّين يحبّون المطالعة، ونسبة من يمارسونها في كلّ مرحلة من مراحل التّعليم الرّسمي، على حدة.
- معرفة النِّسَب العامّة في المراحلِ التّعليميّة مجتمعةً، ومعرفتها مفصّلة في كلّ مرحلة على حدة.
- معرفة الأسباب مفصّلة.
- تقديم الحلول والاقتراحات الموائمة.

المشكلة:

إنّ مشكلة البحث الّتي نسعى إلى استبيانها هي:

ما واقع المطالعة الحاليّ في المدارس والثّانويّات الرّسميّة؟ وما أسبابه؟

وتتفرّع من هذه المشكلة الأسئلة الآتية:

- هل يرغب المتعلّمون في المطالعة ؟ ما هي الأسباب؟
- ما الموضوعات التي يفضّلها المتعلّمون وتُوائم ميولهم وأهواءهم وتجذبهم إلى المطالعة، في كلّ مرحلة تعليميّة، على حدة؟

- هل مقوّمات المطالعة مؤمّنة للمتعلّم، في كلّ مرحلة؟
- ما معوّقات المطالعة وموانعها الّتي يعانيها المتعلّمون، في كلّ مرحلة تعليميّة، على حدة؟

الفرضيّات

- إنّ غالبيّة المتعلّمين لا يحبّون المطالعة.
- إنّ لموضوعات الكتب دورًا في جذب المتعلّمين إلى المطالعة، أو تنفيرهم منها.
- إنّ واقع المطالعة في المدارس والثّانويّات الرّسميّة غير سليم وغير مشجّع.
- إنّ أبرز ما يُعيق المتعلّمين عن المطالعة: قلّة رغبتهم في المطالعة – كثرة وسائل التّواصل.

ولكي نتّحقّق من صدق الفرضيّات كان لا بدّ من القيام ببحث ميدانيّ، وتجنّب الارتكاز على الأفكار والآراء النّظريّة السّائدة.

أسباب اختيار الموضوع

بما إنّي مرشد للّغة العربيّة، في مديريّة الإرشاد والتوجيه في وزارة التّربية، أزور المدارس والثّانويات الرّسميّة، وأطّلع على مستويات المتعلّمين في اللّغة العربيّة، وبما إنّي في لجنة الامتحانات الرّسميّة، أشارك في إعداد المسابقات وفي التّصحيح، وأطّلع على ظاهرة تدنّي مستوى رصيد المتعلمين الثّقافي واللّغوي والأدبي في التّعبير الكتابي في اللّغة العربيّة، وبما إنّي المنسّق العامّ للّغة العربيّة في مديريّة الإرشاد والتّوجيه، وأطّلع على تقارير مرشدي اللّغة العربيّة المنتشرين في المناطق اللّبنانيّة جميعها، وبما إنّي أعلّم في كليّة التّربية/ الجامعة اللبنانيّة، وألمس تراجع مستوى بعض الطّلّاب في اللّغة العربيّة، وبما إنّي أعاينُ إهمال المطالعة في عدد كبير من المدارس والثّانويّات الرّسميّة، على رغم أهميّتها، وكونها رفيقة المفكّرين والعظماء، إذ كان نابليون بونابارت، مثلًا « يكرّس جلَّ وقته للمطالعة»، [1] وبما إنّي أستشعر خطورة هذا الواقع على مستقبل مستوى اللّغة العربيّة الفصحى في مدارسنا وجامعاتنا، وبما إنّي أعرف جيّدًا دور المطالعة وأهمّيتها في بناء الفرد والمجتمع، قرّرتُ اختيار هذا الموضوع، وإجراء البحث للوقوف، في عددٍ من المدارس والثّانويّات الرّسميّة، في منطقة محدّدة، على واقع المطالعة الّتي

(1) نابوليون بونابارت أوّل امبراطور لفرنسا...30/1/2016 https://www.aljazeera.net>icons.

تُعَدُّ من أهمّ روافد اللّغة العربيّة الفصحى، وعلى المُؤثِّرات المتعلّقة بها، وتقديم المقترحات الملائمة.

أهمّيّة البحث

ترتكز أهمّية هذا البحث على:

- أهمّيّة الموضوع، كون المطالعة باللّغة العربيّة ركيزة أساسيّة لرفد مخزون المتعلّم بالصور البيانيّة، والمحسّنات البديعيّة، والجمل الوصفيّة، وتنمية قدراته الإبداعيّة، وتوسيع مداركه ومفاهيمه ومكتسباته الثّقافية والعلميّة، وبناء شخصيّته، وتطوير مجتمعه، الأمر الذي يقتضي إيلاءها العناية اللّازمة.
- أنه أجرِيَ بعد سنوات من التّعلّم عنْ بُعد، والتّعطيل القسريّ بسبب جائحة كورونا، والأوضاع الاستثنائيّة التّي مرّ بها لبنان، ولم يسبقه أيّ بحث مماثل.

الجديد في هذا البحث

- إنّ بحثنا هذا متمايز عن غيره من الأبحاث الّتي أجريت في مجال المطالعة. فالتّطوّر المُجتمعي، وتغيُّر أنماط الحياة، وسرعة انتشار وسائل التّواصل، والأوضاع الاستثنائيّة الّتي مرّ بها لبنان، فرضت إجراءه وذلك للوقوف، عن كثب، على مستجدّات المطالعة، ومواقف المتعلّمين منها، بغية تقييم وضعها واقتراح ما يلزم. وقد رأينا أنّ الاكتفاء بأبحاث قديمةٍ أُجريَت، في ظروف مغايرة لواقع مجتمعنا الحاليّ، ضربًا من ضروب الاتّكاليّة والتّهرّب من تحمّل المسؤوليّة.
- إنّ هذا البحث تصدّى لمعالجة مشكلة لم يسبق أن عالجها بحث آخر في لبنان. وهنا لا ننكر جهود غيرنا الّذين حاولوا، لكنّنا لم نعثر في المكتبات أو في الوسائل الالكترونيّة على بحث لبنانيّ مماثل. غير أنّنا، وانطلاقًا من الأمانة العلميّة، نبيّن أنّنا قد اطّلعنا على مشروع بحث جامعيّ بسيط واحد، أنجزه أحد طلاّب الإجازة، في نطاق صفّ واحد، في مدرسة واحدة. ومن المفيد الإشارة إلى أنّنا بعد اطّلاعنا، عبر الوسائل الالكترونيّة، على عدد من الأبحاث الّتي أجريَت في الدّول العربيّة في شأن المطالعة، وجدنا أنّ مشكلاتها مختلفة عن المشكلة الّتي سعى بحثنا إلى معالجتها. لذلك، فإنّ بحثنا هذا يبقى فريدًا في مشكلته ونتائجه.

- إنّ هذا البحث لم يكتفِ بعيّنة من صفّ واحد، أو مدرسةٍ واحدةٍ، أو مرحلة واحدة، أو منطقة واحدة، بل إنّه شمل عيّنة واسعة من متعلّمي المراحل التّعليميّة كلّها: الابتدائيّة، والمتوسّطة، والثّانويّة، في الصفوف الآتية: الخامس – السّادس(نهاية المرحلة الابتدائيّة)– الثّامن– التّاسع(نهاية المرحلة المتوسّطة)– الثّانوي الثّاني(علمي)، والثّانوي الثّالث(اقتصاد واجتماع)– الثّانوي الثّالث(علمي)،(نهاية المرحلة الثانويّة)، في مدارس وأقضية متنوّعة: المتن– كسروان– جبيل.

الصّعوبات

لا شكّ في أنّ صعوبات متنوّعة عديدة اعترضَتْنا، لكنّنا صَمّمنا على التّنفيذ، لأنّ فائدة الوصول إلى النّتائج المرجوّة، تزيل عناء البحث والتّحليل.

ومن تلك الصّعوبات:

- إنّ البحث أُنجِزَ في فترة زمنيّة استثنائيّة على الصّعيد الاقتصاديّ والماليّ، يمرّ بها وطننا الحبيب لبنان، ويعانيها المتعلّمون والمعلّمون الّذين كادت انهماكاتهم أن تنحصر، إلى حدٍّ ما، في الأمور المعيشيّة المُلِحَّة.
- كثرة المدارس والثّانويّات المطلوب توزيع الاستبانة فيها.
- اتّساع المساحة الجغرافيّة الميدانيّة للبحث: أقضية: المتن – كسروان – جبيل.
- السّرعة في العمل خوفًا من الإضرابات الكثيرة غير المعروفة أوقاتها في المدارس والثّانويّات الرّسميّة. وقد تمكّنّا، بعون اللّه، وتعاون المديرين الأصدقاء، من اقتناص الفترة المحدّدة الّتي مرّت من دون تعطيل وإضرابات، لملء الاستبانات من المتعلّمين.
- غلاء المحروقات الّذي كبّدنا تكاليف باهظة للذّهاب الى المدارس والثّانويّات.

منهج البحث:

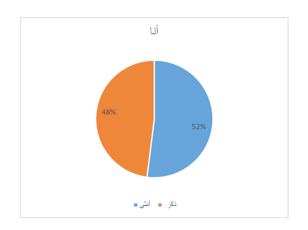
إنّ اختيار المنهج المناسب للبحث يساعد الباحث على تحقيق مبتغاه، لذلك اعتمدنا المنهجين الآتيين:

- المنهج الإحصائي الوصفي: إذ اعتمدنا طريقة الاستبانة القائمة على الأرقام بأسلوب علميّ موضوعيّ، وذلك لوصف الواقع بدقّة، وإنقاذ البحث من الأحكام والآراء الشّخصيّة المُسَبَّقَة.

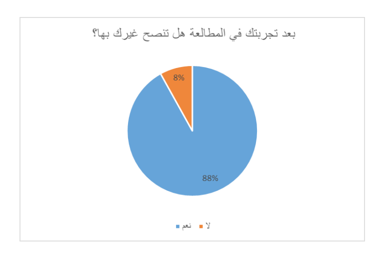
- المنهج الإحصائي الاستدلاليّ : إذ عمَدْنا إلى تحليل الأرقام العلميّة واستنطاقها للوصول إلى نتائج علميّة دقيقة وموثوقة، والوقوف على الحقائق، ومحاولة تقديم اقتراحات موائمة.

النتائج الاحصائيّة العامّة، وتحليلها

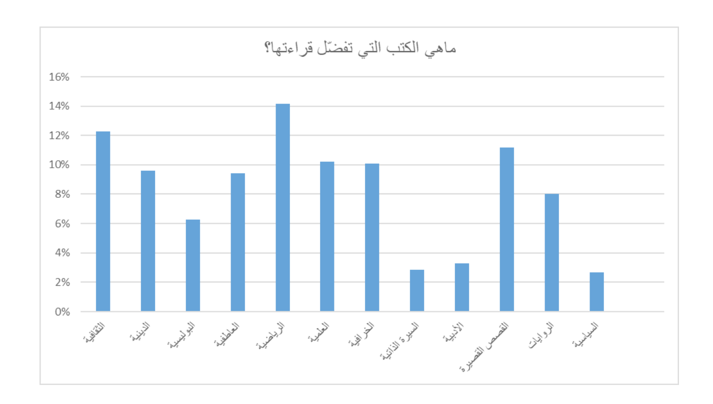
إنّنا نعرض في ما يأتي النّتائج العامّة الّتي شملت متعلّمي مراحل التّعليم الثّلاث: الابتدائيّة، والمتوسّطة والثانويّة، معًا، من دون تفصيل نتيجة كلّ مرحلة على حدة. وتجدر الإشارة إلى أنّنا سنعرض هذه النّتائج مفصّلة، وفق كلّ مرحلة، في موضِعٍ لاحق من هذا البحث.



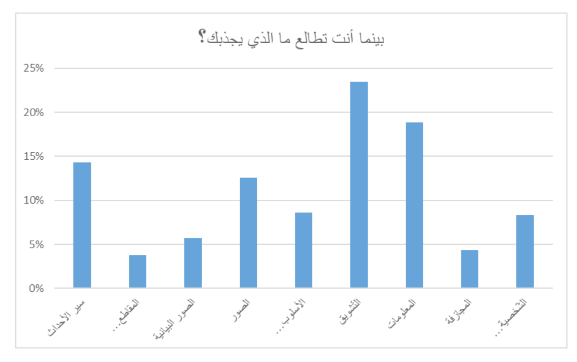
إنّ نسبة المتعلّمين الّذكور 52% وهي متقاربة من نسبة المتعلّمات الإناث 48%، ويبيّن هذا أنه لن يكون، لاختلاف جنس المتعلّم(الجندرة)، تأثير في نتائج البحث.



لقد جاءت النّتيجة عن السّؤال المطروح متفاوتة جدًّا. فمعظم المتعلّمين المعنيّين 88% أجابوا: (نعم) في مقابل 8% أجابوا: (لا). وإنّ 4% منهم لم يُجيبوا عن هذا السّؤال. وهذا ما يبيّن، رقميًّا، مَيْل المتعلّمين إلى المطالعة، واعترافهم الضّمنيّ بأهميّتها. ولا شكّ في أنّ هذه النّتيجة تُخالف، بشكل واضح، الآراء الكثيرة السّائدة والمتداوَلَة بأنّ المتعلّمين لا يحبّون المطالعة.

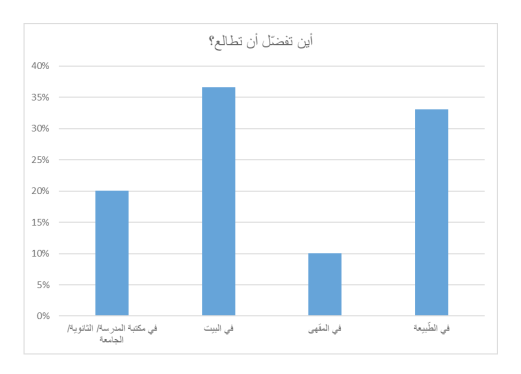


بَيَّنت نتيجة الإجابات عن هذا السّؤال أنّ الكتب الرّياضيّة قد نالت النّسبة العليا من تفضيل المتعلّمين، 14,1 %، ثمّ الثّقافيّة 13.1%، ثمّ القصص القصيرة 11,2%، والعلميّة 10.1%، والخرافيّة 10%. الدّينيّة 9,6%، والعاطفيّة 9.5%. وتأتي الرّوايات بنسبة 8%، والبولسيّة بنسبة 6.1%. وإنّ الكتب السّياسيّة والسّيرة الذّاتية والأدبيّة قد نالت النّسبة الدّنيا بين 2 و 3%. إنّ هذه النِّسَب تُبيّن الموضوعات الأكثر جذبًا للمتعلّمين، لأنّها الأكثر تلبية لحاجاتهم وميولهم الفكريّة والانفعاليّة. وهنا نشير إلى وجوب اختيار كتب للمطالعة توائم موضوعاتها أعمار القرّاء، ومستوياتهم العلميّة، وبيئتهم الاجتماعيّة والثّقافيّة، لأنّ الكتاب مهما غلا ثمنه، أو كان مشهورًا، أو تنمّق مظهره، لن يجذب القارئ، ولن يفيده، ما لم يملأ فراغًا عاطفيًّا يشعر به، أو يُلبِّ حاجة معرفيّة يبحث عنها. فالكتاب الّذي لا يجذب هو عبء على قارئه لا متعة له، فَمِن الأفضل تركه لأنّه « إذا أقلقكم كتاب، اتركوه، فهو لم يُكتَب لكم. القراءة يجب أن تكون شكلًا من أشكال السّعادة»[1] (خورخي لويس بورخيس).



(1) حِكَمٌ وأقوال. أقوال عن القراءة 5/ 2/ 2021 hekams.com //:https<

هنا، جاءت نِسَب العناصر الّتي تجذب المتعلّمين إلى المطالعة، على الشّكل الآتي: النّسبة العليا لعنصر التّشويق 24%، لأنّ التّشويق عنصر مهمٌّ جدًّا في زيادة متعة المطالعة، والحثّ على الإكثار منها إذ» إنّ أنفع الكتب هي تلك الّتي تستحثّ القارئ على إتمامها»[1](فولتير)، ثم تَلَتْها نسبة المعلومات 19%، ثمّ سير الأحداث 14%، الصّور12.5%، الأسلوب 9%، الشّخصيّة 8.5%، الصّور البيانيّة 6%. وقد بدا أنّ عُنصُرَي (المقاطع الوصفيّة الطّويلة) 4%، و(المجازفة) 4,5%، قد نالا المستوى الأدنى في جذب المتعلّمين. ولا غروَ، فإنّ هذه النّتائج تبيّن لنا الموضوعات الأكثر جذبًا للمتعلّمين، وتلفت اهتمام المؤلّفين، لربّما يعيدون النّظر في اختيار موضوعاتهم وأساليبهم الكتابيّة.



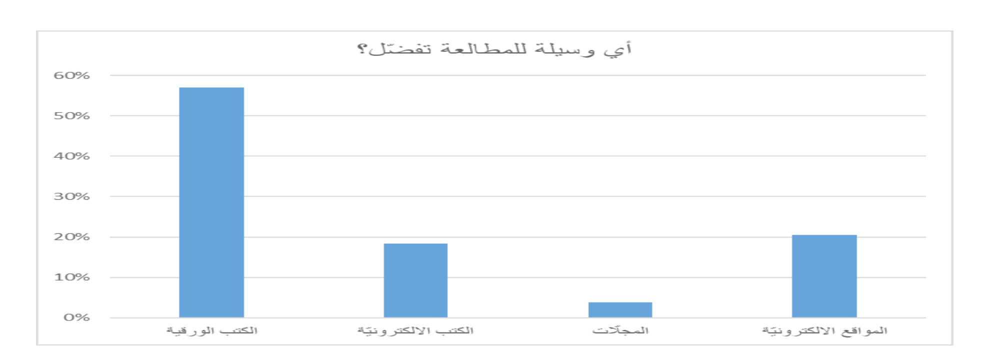
لقد ظهرت نسبة التّفضيل الأعلى، في هذا الجدول، للمطالعة في البيت 36%، ثمّ في الطّبيعة 34%، ثمّ في مكتبة المدرسة 25%... وهذا ما يدلّ، رقميًّا، على أنّ النّسبة العليا من المتعلّمين يفضّلون المطالعة خارج المدرسة، وفي أوقاتٍ حرّة، ربّما لأنّ أجواء المطالعة في المدارس غير جيّدة ومشجّعة. هذا الأمر يوجِب على مديري المدارس:

- إيلاء المكتبات المدرسيّة الاهتمام اللّازم، والتّنظيم الدّقيق، لتصبح قادرة على جذب الّذين يحبّون المطالعة والّذين لا يحبّونها.
- تأمين كتب تخدم موضوعاتُها المناهج المقرّرة، وتلبّي حاجة المتعلّمين إلى معارف لم تذكرها الكتب المدرسيّة.

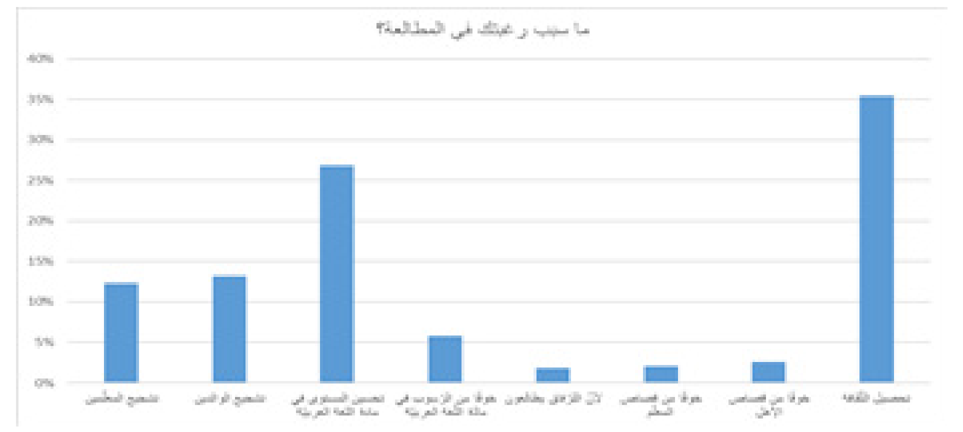
وذلك لتهيئة البيئة الملائمة للمطالعة، لئلّا يكون توجّههم إلى مكتبة المدرسة بهدف اللّهو وضياع الوقت، بل للاغتناء المعرفيّ، والنّمو الفكريّ، في بيئة مؤاتيّة تساعدهم

(1) حِكَم || Hekams. https://www.hekams.com لا تاريخ.

على الفهم والتّأمّل، خالية من كلّ ما يسبّب التشتيت والتّشويش اللّذين يُعَدّا من أخطر أعداء المطالعة « أنا أجلس في ركنٍ مع كتاب من الكتب، لا أتحرّك مخافة أنْ ألفت الانتباه، إذا تحرّكْتُ»[1] (فيودور دوستويفسكي)، وهذا الأمر، طبعًا، يستوجب اختيار المسؤول المناسب عن المكتبة، المؤهّل لإدارتها بتنظيم وجدّية، لأنّه» لم يعد خازنًا للكتب بل...تتعدّد مسؤوليّاته من أجل تحقيق أهداف البرنامج التّربويّ عبر التّشارك مع الهيئة التّدريسيّة في تسهيل تعليم الطّلبة، وزيادة محصّلاتهم المعرفيّة»[2]



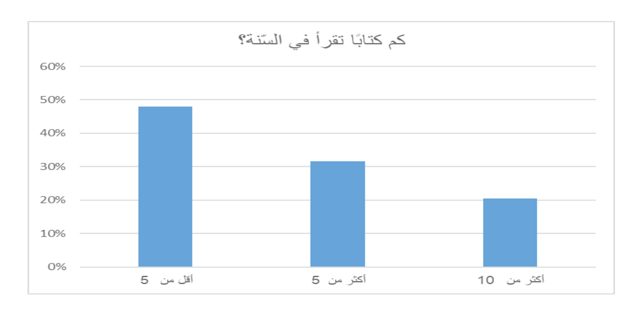
أظهر لنا الجدول أعلاه أنّ النّسبة العليا جدًّا هي لتفضيل مطالعة الكتب الورقيّة 58%، ومن ثمّ المواقع الالكترونيّة20.1%، والكتب الالكترونيّة 18%. إنّ هذا الأمر لافت ويجب أنْ يؤخَذ بعين الاهتمام من المعنيّين، إذ يخالف الأفكار المنتشرة بين المعلّمين والتّربويّين بأن المتعلّمين يفضّلون، في عصر التّقدم التّكنولوجي، المطالعة عبر الوسائل الالكترونيّة. وقد سجّلتِ المطالعة عبر المجلّات النّسبة الدّنيا 2 %.



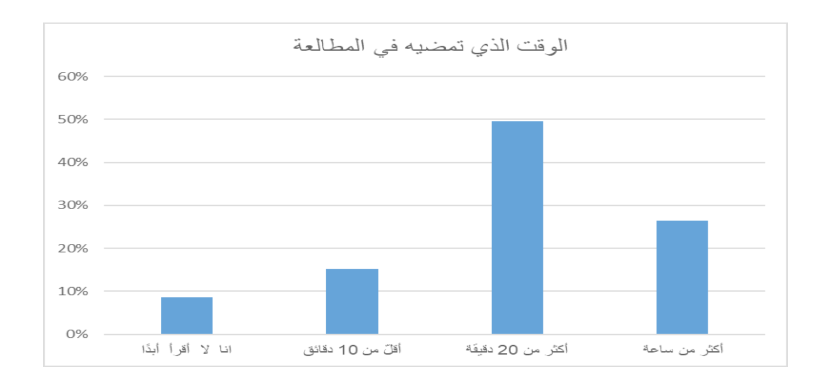
(1) حِكَم https://Hekams .hekams.com. www|| لا تاريخ.

(2) الهجرسي، مصطفى رياض بدري، مشكلات القراءة من الطّفولة إلى المراهقة، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمّان، 2005، ص 333- 334.

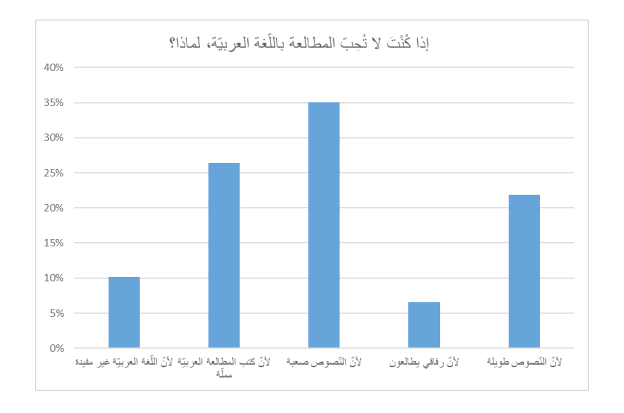
ولقد بيّن الجدول أعلاه أنّ النسبة العليا لرغبة المتعلّمين في المطالعة هي تحصيل الثّقافة،35%، وتلتها نسبة الرّغبة في تحسين مستوياتهم في اللّغة العربيّة 27%، وقد جاء الفرق كبيرًا بينهما وبين الأسباب الأخرى المذكورة. إذ بلغت نسبة تشجيع الوالدين13%، تشجيع المعلّمين12.5%، والخوف من الرّسوب في اللغة العربيّة5.5% والخوف من قصاص الأهل2.5%. والخوف من قصاص المعلّم 2%، التأثّر بالرّفاق 1.7%. تبيّن هذه النّتائج أنّ الدّافعيّة إلى المطالعة ليست قسريّة، ولا هي ناتجة عن تأثير خارجيّ، بل عن رغبة ذاتيّة اختياريّة، واعتراف بأهمّية المطالعة. وهذه النّتائج، من دون شكّ، مؤشّرات إيجابيّة، على الرّغم من أنّ نِسَبَها قليلة، تبقى فسحة أمل، يجب على المسؤولين الاستفادة منها، وتداركها بغية تعزيز فرص المطالعة للمتعلّمين بالوسائل والطّرائق الحديثة المُحفِّزة اللّازمة.



تُبيّن هذه النّتيجة أنّ النّسبة العليا من المتعلّمين 49% يطالعون أقلّ من خمسة كتب في السّنة، ونسبة31% منهم يطالعون أكثر من خمسة كتب، و20% أكثر من 10 كتب. وهنا تجدر الإشارة إلى أنه كان من الأفضل، لكي تكون الإجابة أدقّ، لو أَوْجَدْنا خيارًا آخر، غير الخيارات المدوَّنة في الجدول، وهو:(أقلّ من كتاب واحد)، فربّما كان هناك مَن لا يطالع أبدًا، ولا يقرأ أي كتاب في السّنة. نستنتج من الأرقام المذكورة أنّ نسبة المطالعة قليلة جدًّا، وغير مُشَجِّعة، وهذا ما يخالف النّسبة العليا للمتعلّمين الذين يحبّون المطالعة 88%، ويدفع إلى تقصّي الأسباب الّتي سنبيّنها في هذا البحث.

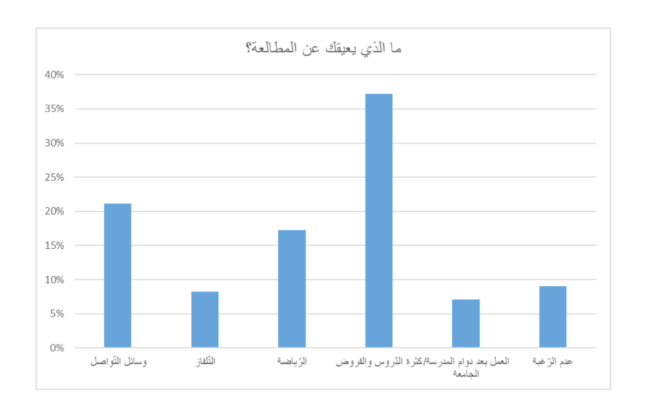


جاءت النّتيجة، هنا، لتثبت ما أوردناه في الجدول السّابق، أنّ هناك بعضًا من المتعلّمين لا يطالعون أبدًا، ونسبتهم 9%. وأنّ نسبة الّذين يمضون في المطالعة أكثر من 20 دقيقة هي العليا 40.9%، ونسبة الّذين يطالعون أكثر من ساعة هي الثّانية 26%، أي أنّ المتعلّمين لا مَيْل لهم إلى المطالعة الطّويلة. وهذا ما يستدعي قراءة هذه النّتائج بعين الاهتمام، وتحمّل المسؤوليّة، والإسراع إلى إيجاد حلول موائمة.

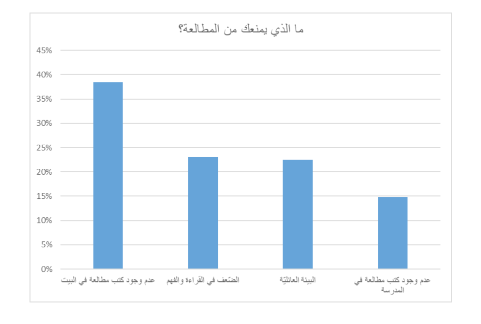


ولا شكّ في أنّ هذا الجدول يُبَيّن لنا أنّ السبب الأبرز لنفور المتعلّمين من المطالعة هو صعوبة النّصوص 35%، إذ بَدَت نسبته العليا بين مثيلاتها، ثم تلاه السبب الآخر وهو أنّ الكتب العربيّة مملّة 27%، ثمّ السّبب الثّالث وهو أنّ النّصوص العربيّة طويلة 23%. وإنّ نسبة الإجابة عن (إنّ اللغة العربيّة غير مفيدة) جاءت في المرتبة الرّابعة 10% وظهرت قليلة بالنسبة إلى غيرها، لكنّها، على قِلَّتها، تشير إلى أنّ هناك عددًا من المتعلّمين ينظرون إلى اللّغة العربيّة نظرة دونيّة، وهذا ما يستدعي تدارك الأمر من

المعنيّين. وتبدو أنّ نسبة التّأثّر بالرّفاق الّذين لا يطالعون بارزة من حيث تدنّيها 7%. هذه النّتائج تُبيّن أنّ إحجام المتعلّمين عن المطالعة ليس ناتجًا عن عدم ميل ذاتيّ نحوها، بل تحت تأثير عوامل جوهريّة خارجيّة، وهي صعوبة النّصوص، وكِبَر حجمها، والملل الّذي تُسبّبه، وهذا الأمر يؤشّر إلى ضرورة أن تتواءم مضامين كتب المطالعة وموضوعاتها مع مستويات المتعلّمين، لا أنْ تكون أعلى.

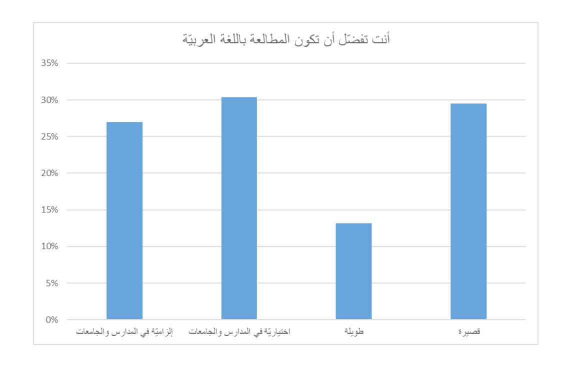


أمّا في مجال معوّقات المطالعة فقد بيّن الجدول أعلاه أنّ المُعوّق الأوّل هو كثرة الدروس والفروض 37.5%، ثم تلاه المعوّق الثّاني وسائل التّواصل 21%، ثمّ الثّالث ممارسة الرّياضة 17%. والرّابع عدم الرّغبة 9%، والخامس التّلفاز 8%، والسّادس العمل بعد الدّوام7%. إذًا، إنّ نسبة المُتَعلّمين المُطالِعين المتدنّية ليست ناجمة عن (عدم الرّغبة) بل عن معوّقات خارجيّة، حبّذا لو تُزال، وهذه النّتائج تدعم ما ورد في الجدول السّابق، وتتكامل معها.



وفي شأن موانع المطالعة، بيّن الجدول أعلاه أنّ المانع الأعلى نسبةً 38% هو عدم وجود كتب في بيوت المتعلّمين، وهذا أمر بديهيّ إذ إنّ فاقد الشّيء لا يعطيه، فكيف يطالع المتعلّم من دون كتاب؟ ثمّ تلاه ضعف المتعلّمين في القراءة 27%، الّذي هو من مشكلات القراءة الّتي تُعَدُّ «تشويشات صعبة في مهارة القراءة تمنع امتلاك عمليّة قراءة مناسبة لقدرة القارئ العقليّة». ثمّ جاءت نسبة البيئة العائليّة26% متقاربة جدًا مع ضعف القراءة.

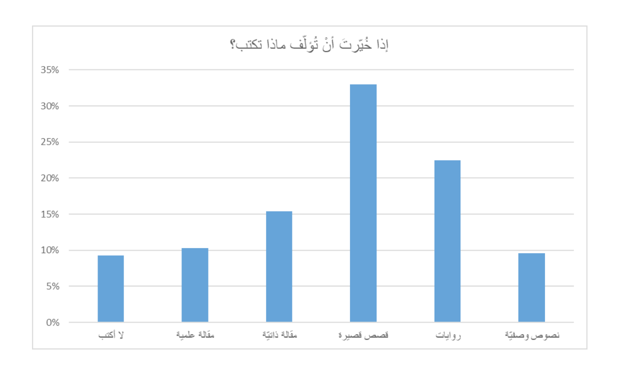
إنّ هذه النّتائج تؤشّر إلى أنّ هناك عددًا من الأهل يتمتّعون بمستوى ثقافي متوسّط وما دون، إذ إنّه غالبًا ما تتواجد، في مكتبات العائلات المثقّفة، بعض أنواع من الكتب، الأمر الّذي يؤمّن للمتعلّم بيئة ثقافيّة محفّزة مناسبة للمطالعة. هذا الواقع يتطلّب: توعية للأهل عبر حلقات حواريّة – التّنسيق بينهم وبين المدرسة – ضرورة السّعي الحثيث إلى تمكين المتعلّمين من اكتساب مهارات القراءة منذ الطّفولة، ليتمكّنوا من الاستئناس بالمطالعة.



وفي الإجابة عن السّؤال المذكور في الجدول أعلاه ظهر أنّ نسبة تفضيل بعض المتعلّمين أن تكون المطالعة اختياريّة هي 30 % وقد جاءت متقاربة جدًّا مع نسبة تفضيل بعضهم الآخر أنْ تكون إلزاميّة 27%. ويعني هذا ضرورة الاهتمام بالنّتيجَتَين، واعتمادهما في المدارس، فتُخصَّص حصصٌ للمطالعة الموجّهة الإلزاميّة تحت إشراف المعلّمين، ويُتْرَك مجالٌ للمطالعة الحرّة الاختياريّة في المنازل، على أنْ تكونَ مُنظّمة ومُتابَعَةً من الأهلِ والمعلّمين.

وما لفت في الجدول أنّ نسبة تفضيل المتعلّمين المطالعة القصيرة 29% جاءت أكثر من ضِعْفَي نسبة تفضيلهم المطالعة الطّويلة 13%. ويُعَدُّ هذا مؤشّرًا مُهمًّا يجب أن

يأخذه المعنيّون بالحسبان، ويبادروا إلى اختيار أو تأليف كتب صغيرة، تنطوي على موضوعات قصيرة، لأنّ أكثريّة المتعلّمين، كما بدا، لا يميلون إلى القراءات الطّويلة الّتي تتطلّب أوقاتًا طويلة.



برز في هذا الجدول تأكيدُ ما ورد في الجدول السّابق، إذ سجّلت نسبة اختيار المتعلّمين تأليف القصص القصيرة النّسبة العليا 36% مقارنة بسواها، وجاءت نسبة المَيل إلى كتابة النّصوص الوصفيّة متدنّية 9.90%، (وهذا ما تجلّى في النّسبة المتدنّية لاختيار المقاطع الوصفيّة الطويلة 4.5%، المذكورة في أحد الجداول الواردة أعلاه)، ومتقاربة جدًّا مع نسبة المَيل إلى كتابة المقالات العلميّة 10%. وإنّ نسبة الّذين لا يكتبون إذا طُلبَ منهم ذلك 9% وهي تساوي نسبة الّذين لا يقرأون أبدًا(الواردة سابقًا) وهي 9% أيضًا، الأمر الّذي يُبيّن أنّ الرّغبة في القراءة تساوي الرّغبة في الكتابة، والعكس صحيح، وأنّ النّوع الأدبيّ الّذي يفضّل المتعلّم أن يقرأه، يفضّل أنْ يكتبه، أيضًا.

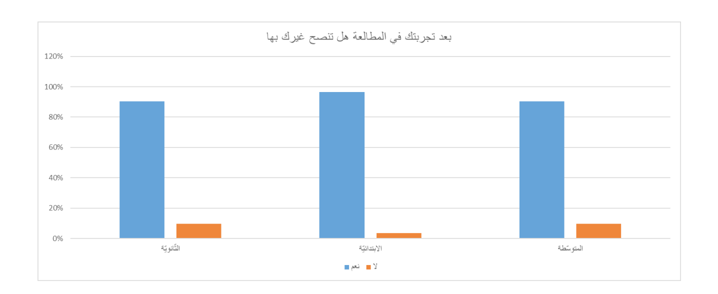
المعدّل العام للعنصر الأبرز في كلّ سؤال من أسئلة الاستبانة، في المراحل التّعليميّة مجتمعة

- السّؤال الأوّل: بعد تجربتك المطالعة هل تنصح غيرك بها؟ النّسبة العليا: 88% نعم.
- السّؤال الثّاني : ما هي الكتب التي تفضّل قراءتها؟ النّسبة العليا: الكتب الرّياضيّة 14.1%.
- السّؤال الثّالث: ما الّذي يجذبك إلى متابعة المطالعة؟ النّسبة العليا :عنصر التّشويق 24%.

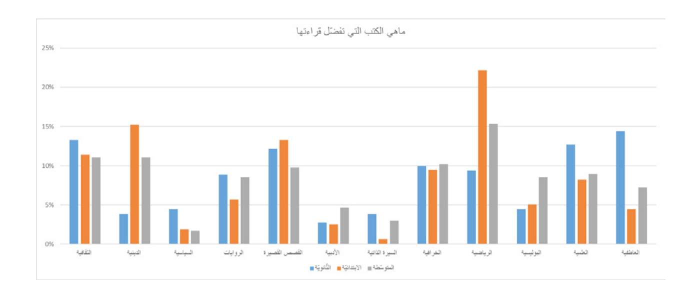
- السؤال الرابع: أين تفضّل أن تطالع: النّسبة العليا: في البيت 36%.
- السّؤال الخامس: أي وسيلة للمطالعة تفضّل؟ النّسبة العليا: الكتب الورقيّة 58%.
- السّؤال السّادس:ما سبب رغبتك في المطالعة؟ النّسبة العليا: تحصيل الثّقافة 35%.
- السّؤال السّابع: كم كتابًا تقرأ في السّنة؟ النّسبة العليا: أقلّ من خمسة كتب 49%
- السّؤال الثّامن: ما الوقت الّذي تمضيه في المطالعة ؟ النّسبة العليا: أكثر من 20 دقيقة 50% (لكن أقلّ من ساعة) .
- السّؤال التّاسع: لماذا لا تحبّ المطالعة باللّغة العربيّة ؟ النّسبة العليا: لأنّ النّصوص صعبة 35%.
- السّؤال العاشر: ما الّذي يعيقك عن المطالعة؟ النّسبة العليا : كثرة الدّروس والفروض 37%.
- السّؤال الحادي عشر: ما الّذي يمنعك عن المطالعة: النّسبة العليا : عدم وجود كتب في البيت 38%.
- السّؤال الثّاني عشر: أنت تفضّل أنْ تكون المطالعة باللغة العربيّة؟ النّسبة العليا: اختياريّة 30%، قصيرة 29%
- السّؤال الثّالث عشر: إذا خُيِّرتَ أن تؤلّف فماذا تكتب؟ النّسبة العليا: قصص قصيرة: 36%

النّتائج الإحصائيّة المفصّلة، وفقًا لكلّ مرحلة على حِدة من مراحل التّعليم المُعتَمَدَة في هذا البحث، وتحليلها.

ولكي نقف، بالتّفصيل الدّقيق، على النِّسَب المِئويّة للنّتائج الإحصائيّة، سنعرضها في الجداول الآتية مُبيّنين نتيجة كلّ مرحلة من مراحل التّعليم: الابتدائية، المتوسّطة، الثّانويّة، على حدة، ثمّ نعرضها مقارَنَة ببعضها.

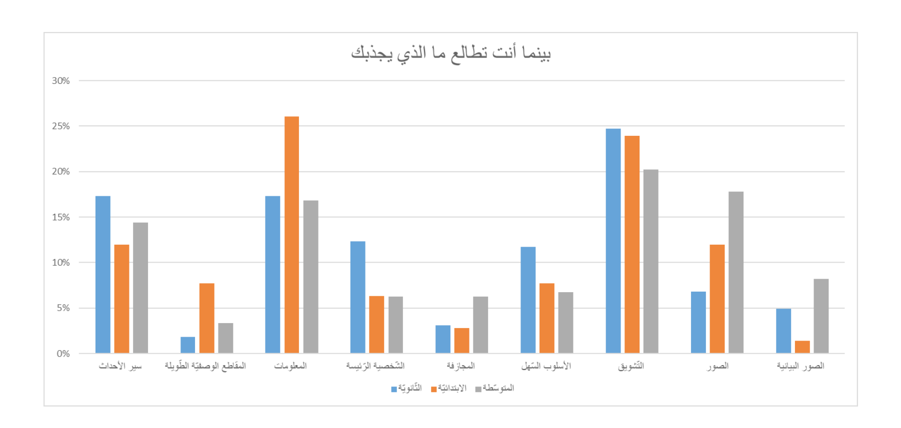


يُظهر هذا الجدول أنّ النِّسَب في المراحل التّعليميّة المذكورة متقاربة جدًّا، مع فارق قليل في المرحلة الابتدائيّة إذ جاءت نسبتها أعلى بقليل من النّسبتَيْن المتساويتين في المرحلتَيْن المتوسّطة والثّانويّة، الأمر الّذي يعني أنّ آراء المتعلّمين جميعهم متوافقة في شأن أهمّية المطالعة، والنظرة الإيجابية إليها، على رغم تفاوتهم في العمر ومرحلة التّعليم. كما ظهر أنّ النِّسَب المتدنّية، في كلّ المراحل،هي للّذين لا ينصحون غيرهم بالمطالعة. وهذه النّتائج تتطابق مع ما ورد في جدول الإحصاء العامّ (ص 10، أنّ نسبة الّذين يحبّون المطالعة 88%)



غير أنّ الجدول هذا يُبيّن فوارق واضحة في اختيارات المتعلّمين. فالنّسبة العليا في المرحلة الابتدائيّة هي لتفضيل الكتب الرّياضيّة 22.5%، يليها الكتب الدّينيّة 15% والقصص القصيرة 14%، في حين أنّ النّسبة العليا في المرحلة المتوسّطة هي للكتب الرّياضيّة 15.1% تليها الكتب الثّقافيّة و الكتب الدّينيّة بنسبة متساوية 12% . أمّا في المرحلة الثّانويّة فتأتي النّسبة العليا لاختيار مطالعة الكتب العاطفيّة 14% تليها الكتب الثّقافيّة 13% والعلميّة بنسبة متقاربة جدًّا 12.5%. وإنّ مردَّ هذا الاختلاف

في الاختيار يعود، في رأينا، إلى عوامل العمر، والمستوى الثّقافي، ونضوج المتعلّمين العاطفيّ والجسديّ والفكريّ. ونلحظ أنّ نسبة اختيار السّيرة الذّاتيّة متدنّية جدًّا في المرحلة الابتدائيّة1%، ونسبة الكتب الدّينيّة هي الأقلّ في المرحلة الثّانويّة 4% مقارنة بغيرها من المرحلتين الأخرَيين. وقد بدا أنّ الكتب الأدبيّة، رغم تدنّيها الشّديد لدى متعلّمي كلّ المراحل، غير أنّ نسبتها هي العُليا في المرحلة المتوسّطة 4.5% مقارنة بغيرها، 2.5% الابتدائيّة، و 2.6% الثّانويّة، وهذا الأمر يعود، في رأينا، إلى أنّ متعلّمي هذه المرحلة لم يتوجّهوا بعد إلى اختصاص معيّن، وهم ملزمون بالامتحانات الرّسميّة، الّتي تجريها وزارة التّربيّة في نهاية الصّفّ التّاسع، والّتي تتضمّن مسابقة في اللّغة العربيّة تكون علامتها وازنة ومُرجِّحة في النّجاح، وتشمل تعبيرًا كتابيًّا يتطلّب مستوًى معيّنًا من البلاغة والتّعابير السّليمة والألفاظ البعيدة عن الرّكاكة، الأمر الّذي يدفعهم إلى الاهتمام باللّغة العربيّة لتحسين مستواهم، وقد بلغت نسبة رغبة المتعلّمين في المطالعة من أجل تحسين مستوى اللّغة العربيّة لديهم في المرحلة المتوسّطة 30.5%، وهي العليا بين مثيلاتها في المرحلتين الأخريَيْن، كذلك نيل العلامة الّتي تُنْقِذُهم من الرّسوب، فقد بدا هذا الدّافع في البحث بنسبة 11% في المرحلة المتوسّطة، في حين جاءت نسبته شبه منعدمة في المرحلتين الأخريين. وهذا، في رأينا، من إحدى فوائد الإبقاء على الشّهادة المتوسّطة، وتجنّب إلغائها، إذ يدفع المتعلّمين إلى تعزيز قدراتهم اللّغويّة، ولو مُرْغَمين، في الحدود المقبولة، قبل انتقالهم إلى المرحلة الثانويّة. وفي شأن الكتب الخرافيّة نلاحظ أنّ نسبتها في حدود 10% في كلّ المراحل، الأمر الذّي يُبيّن أنّها لا تزال تستقطب عددًا من المتعلّمين، كبارًا وصغارًا، رغم التّقدّم التّكنولوجيّ. وإنّ الكتب البوليسيّة يميل إليها متعلّمو المرحلة المتوسّطة بنسبة 8% في حين تقلّ في المرحلة الابتدائيّة5% والمرحلة الثانويّة 4.5%. وإنّنا نُعيد هذا الأمر إلى المستوى العمريّ لمتعلّمي المرحلة المتوسّطة. وبالنّسبة إلى مطالعة الرّوايات فإنّ مَيْل المتعلّمين إليها جاء متقاربًا في المرحلتين الثانويّة 9%، والمتوسّطة 8.5%، غير أنّه جاء أقلّ في المرحلة الابتدائيّة 6%، وهذا أمر طبيعيّ إذ إنّ مطالعة الرّوايات تتطلّب، صبرًا، وأوقاتًا طويلة، وقدرة على القراءة والفهم، ولا شكّ في أنّ متعلّمي هذه المرحلة غير قادرين عليها.



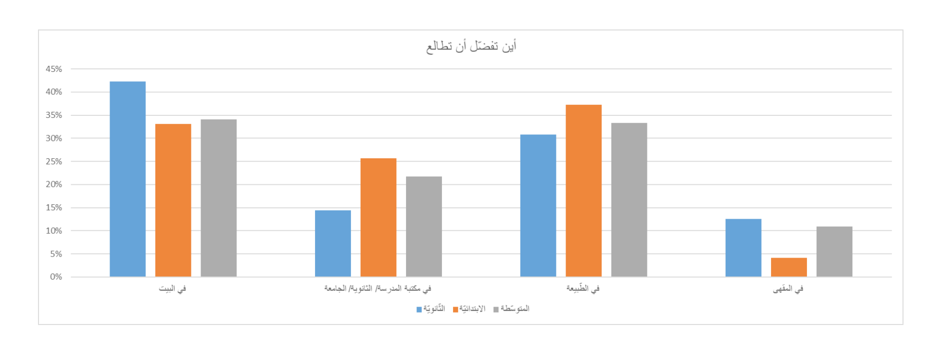
في الجدول هذا يأتي عنصر (التّشويق) متقدّمًا على سواه، وبتقارب ملموس في المرحلتين: الابتدائيّة 23.5% والثانويّة 24.8%. وأقلّ بقليلٍ في المرحلة المتوسّطة 20%. ويأتي عنصر (المعلومات) هو الأعلى نسبة والأبرز في المرحلة الابتدائيّة 26%، وقد أتى عنصر (الصّور) هو الأعلى نسبة في المرحلة المتوسّطة ثم في المرحلة الابتدائيّة 18%، وجاء بالنسبة الدّنيا في المرحلة الثانويّة 7%. أمّا عنصر (المعلومات) فجاء متقاربًا جدًّا في المرحلتين المتوسّطة17%، والثّانويّة 17.5 %، وهذا يدلّ على أنّ المتعلّمين باتوا يميلون إلى الحشريّة العلميّة، واكتساب ما يزيد رصيدهم الثّقافي، وينتج ذلك من ازدياد النّضوج الفكري، وقد جاء متفاوتًا عنهما في المرحلة الابتدائيّة 26%. إنّ نسبة المرحلة الابتدائيّة، يعتريها الشّك، في رأينا، لإنّه من الممكن أنْ تكون الإجابات فيها عشوائيّة بسبب ضعف بعض المتعلّمين في قراءة السّؤال وفهم مضمونه، إذ لا يمكن أنْ ينجذب إلى المطالعة القائمة على المعلومات متعلّمو الابتدائيّة أكثر من المتوسّطة والثّانويّة.

أمّا الصّور البيانيّة فَبَدَت نسبتها متدنّية في المرحلة الابتدائيّة 1%، وهذا أمر طبيعيّ إذ إنّ المتعلّمين في هذه المرحلة لا يستذوقون الصّور البيانيّة لأنّهم لا يستوعبون دلالاتها بسبب قلّة قدرتهم على فهمها وتخيّلها، في حين أنّ نسبتها في المرحلة المتوسّطة بدت 8% أي بزيادة 8 أضعاف عن المرحلة الابتدائيّة، ولهذه النّتيجة تعليل منطقيّ، إذ إنّ المتعلّمين في هذه المرحلة ينضجون فكريًّا، وتكون الصّور البيانيّة من صلب منهاجهم التّعليميّ، وتُفرَد لها مساحات مناسبة لتعلّمها وتذوّقها، كما أنّه يُفرَدُ لها جزء من علامة اللّغة العربيّة العامّة في الامتحانات الرّسميّة، في نهاية المرحلة المتوسّطة

(الصّفّ التّاسع). أمّا نسبة اختيارها من متعلّمي المرحلة الثّانويّة فقد ظهرت أقلّ من المرحلة المتوسّطة 5%، رغم أنّ المتعلّمين قد ازدادوا نضجًا عقليًّا وجسديًّا، ويعود ذلك، في رأينا، إلى كَوْن المتعلّمين الذين شملهم هذا البحث هم في الاختصاص العلمي، ومعروف أنّ أصحاب هذا الاختصاص يميلون إلى القراءات العلميّة ولا تستوقفهم البلاغة، رغم جمالها.

وفي ما خصّ سَيْر الأحداث فقد جاءت النّسبة العليا في المرحلة الثانويّة 17.5%، ثم في المرحلة المتوسّطة 14%، والنّسبة الدّنيا في المرحلة الابتدائيّة 12%، وهذا مبرَّرٌ إذا ما نظرنا إلى مستوى تحسّن القدرة القرائيّة والاستيعابيّة والتّحليليّة الّتي تتزايد في المرحلتين المتوسّطة والثّانويّة مع تقدّم الخبرة، والمهارة، والعمر العقليّ.

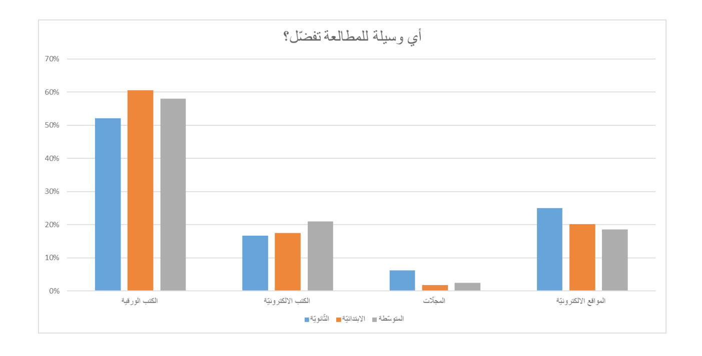
واللّافت أنّ نسبة اختيار المجازفة بدَت متدنّية، في جميع المراحل، مقارنة بسواها: في المرحلة المتوسّطة 6%، في المرحلة الثّانويّة 3%، وفي المرحلة الابتدائيّة 2.5%.



لقد برز في الجدول هذا أنّ نسبة اختيار المطالعة في البيت هي العليا في المرحلة الثانويّة 42.5%، ومتقاربة جدًّا في المرحلتين الابتدائيّة 34% والمتوسّطة 34,5%. وتلتها نسبة المطالعة في الطّبيعة فبَدَت الأكثر في المرحلة الابتدائيّة 37.5% ثم في المرحلة المتوسّطة 33%، والأقلّ في المرحلة الثّانويّة 30.5%. ثمّ جاءت نسبة تفضيل المطالعة في المكتبة المدرسيّة 25.5% في المرحلة الابتدائيّة، و22% في المتوسّطة، و14،5% في الابتدائيّة، ويعود ذلك، في رأينا، إلى أنّ الرّغبة في التّحرّر من القيود المكانيّة، وكسر الرّتابة، يستهويان المتعلّم، أو إلى أنّ بيئة المكتبة المدرسيّة غير موائمة من حيث الهدوء والجدّيّة والتّحفيز وحسن الإدارة. إنّ هذه الأمور تستدعي معالجات فوريّة علميّة قبل فوات الأوان، وقد ذكرناها في موضع سابق من هذا البحث...لا شكّ

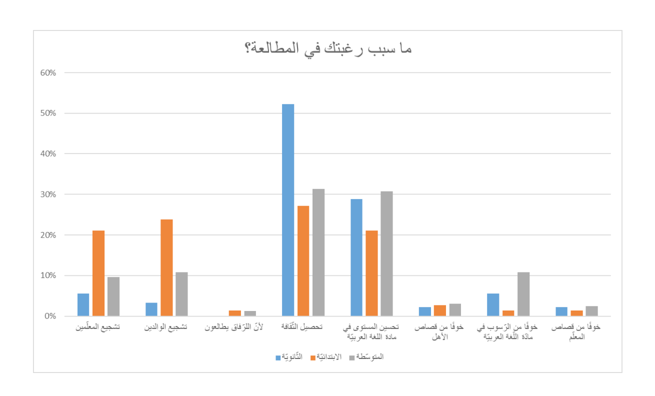
في أنّ هذه النّتائج تؤشّر إلى ضرورة إيلاء المطالعة البيتيّة الاهتمام اللّازم، وجعلها من ضمن الفروض والدّروس لا عبئًا عليها، مع حسن تنظيمها وتنشيطها ومتابعتها من المعلّمين والأهل.

وإنّ نسبة تفضيل المتعلّمين المطالعة في المقهى ظهرت متدنّية جدًّا، خصوصًا في المرحلة الابتدائيّة 4%، وهذا أمر طبيعيّ إذ لا يزال المتعلّمون فيها أطفالًا، ولا يُسْمَح لهم بالذّهاب إلى المقاهي. وقد ظهرت أكثر في المتوسّطة 11%، وأكثر بقليل في الثّانويّة 13%، وهذا أمر منطقيّ إذ إنّ متعلّمي هاتين المرحلتين تكون أعمارهم قد ازدادت نسبيًّا. ولكنّ النّسَب العامّة المتدنّية لاختيار المقهى تعود، في رأينا، إلى أسباب اجتماعيّة وعادات مناطقيّة ترفض ذلك، وإلى غلاء كلفة ارتيادِه. رغم ذلك هناك عدد من الطّلاب باتوا يقصدون المقاهي مضطّرين ليُنجزوا فيها بعض أعمالهم الالكترونيّة عبر الحواسيب النّقّالة، لأنّ الإنترنت متوفّر فيها بشكل دائم.



إنّ نسبة تفضيل الكتب الورقيّة هي البارزة في هذا الجدول، بين وسائل المطالعة الأخرى، في مراحل التّعليم جميعها: 60% في المرحلة الابتدائيّة، 59% في المرحلة المتوسّطة، 51% في المرحلة الثانويّة. وإذ جاءت مرتفعة عن غيرها بنسبٍ عالية تتراوح بين حوالي ثلاثة وأربعة أضعاف، وأحيانًا تصل إلى حوالي الخمسة، فإنّها تُبيّن أنّ الكتاب الورقيّ لا يزال متقدّمًا على غيره من وسائل المطالعة الأخرى. تجدر الإشارة إلى أنّ هذه الأرقام توجب التّوقّف عليها، في عصر التكنولوجيا المتقدّمة، لأنّها جاءت مخالفة الأفكار المتداوَلة عن أنّ المنحى الالكتروني قد طغى على المنحى الورقيّ في المطالعة.

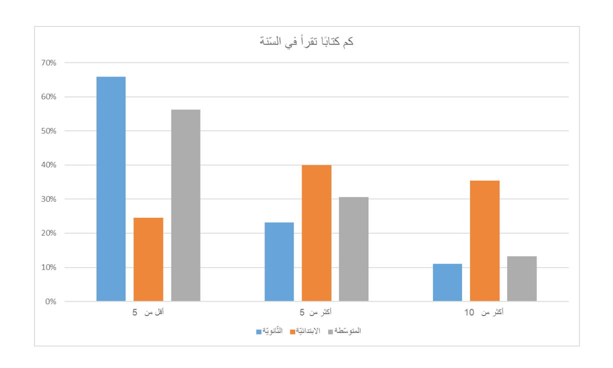
وقد ظهر في هذا الجدول، أيضًا، أنّ نسبة تفضيل المتعلّمين المطالعة في المجلّات جاءت متدنّية جدًّا في كلّ المراحل، مقارنة بغيرها من النِّسَب: المرحلة الابتدائيّة 1%، المتوسّطة 1,25%، الثانويّة 3%، ويعود ذلك، في رأينا، إلى أنّ المتعلّمين، ربّما، لم يعتادوا عليها منذ صغرهم، ظنًّا منهم أنّها مصدر لهو لا مصدر تثقيف، أو إلى جهلهم الموضوعات الثّقافيّة الّتي تنطوي عليها، أو إلى افتقار المجلّات، في مكتباتنا، إلى الموضوعات الجاذبة للنّشء، وفق أعمارهم ومستوياتهم.



يُظهر الجدول أعلاه أنّ نسبة المتعلّمين الّذين يطالعون رغبةً في تحصيل الثّقافة هي العليا بفَارِقٍ بارز في المرحلة الثّانويّة 51%، في المرحلة المتوسّطة 31%، في المرحلة الابتدائيّة 28%. وقد تَلَتْها نسبة رغبة المتعلّمين في المطالعة من أجل تحسين المستوى في اللغة العربيّة في المرحلتين المتوسّطة 30.5% والثانويّة 29%، الأمر الّذي يبيّن ازدياد الوعي، والشّعور بالمسؤولية لدى متعلّمي هاتين المرحلتين، ورغبتهم في ممارسة المطالعة بدافع ذاتيّ. أمّا نسبة دافع تشجيع المتعلّمين على المطالعة من المعلّمين والأهل فقد برزت لدى متعلّمي المرحلة الابتدائيّة بشكل مضاعف عن متعلّمي المرحلة المتوسّطة، وبشكل أبرز عن المرحلة الثّانويّة التي بدا تأثير المعلّمين والأهل أقلّ بكثير: تشجيع الأهل في الابتدائي: 24.5%، في المتوسّط11%، في الثّانويّ3%. ورغم أنّ نسبة تشجيع الأهل في الابتدائيّ بدت أعلى من النّسبتين في المرحلتين الأخريين، غير أنّها تبقى، نظرًا إلى أهمّيتها، أقلّ من اللّازم، وهذا ما يدلّ على جهل بعض الأهل دورهم التّوجيهي وجهل فائدة المطالعة، وعلى تقاعسهم عن القيام بمتابعة أبنائهم في كلّ مراحل تعليمهم، وترك المسؤوليّة على المدرسة، وحدها، وهذا أمر

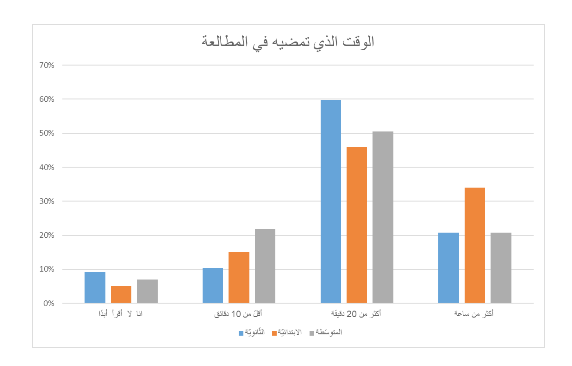
خطر لأنّ دور الوالدين مهمّ وأساسيّ«إنّ أمّي تركتْ مجموعة من الرّوايات، وقد بدأنا، أنا وأبي نقرأها بعد الغداء» روسّو، (الاعترافات، ص:36_37، 1996)Poket .

وقد سجّلت نسبة تشجيع المعلّمين: في الابتدائي 21%، في المتوسّط 9.5%، في الثّانوي5% تعني أنّ رقابة الأهل والمعلّمين وتحفيزهم المتعلّمين على المطالعة هما أكثر في المرحلة الابتدائيّة، على رغم قلّتها بشكل عامّ، وأقلّ في المرحلة المتوسّطة، وأقلّ بنسبةٍ متدنّية جدًّا في المرحلة الثّانويّة. إنّ هذه النّتيجة تؤشّر إلى مدى تقصير الأهل والمعلّمين في تأدية واجباتهم الرّقابيّة والتّوجيهيّة والتّحفيزيّة تجاه المتعلّمين، الأمر الّذي يستدعي التّوقّف على هذه الأرقام لأخذ المبادرة وتصحيح الخلل قدر المستطاع، قبل فوات الأوان. وقد ظهر شبه انعدام سبب: (لأنّ الرّفاق يطالعون)، في الابتدائي والمتوسّط 1%، وغاب كلّيًّا في المرحلة الثّانويّة، كما سبب (الخوف من الرّسوب في مادّة اللّغة العربيّة): 11% في المتوسّط، 5% في الثّانويّ، 1% في الابتدائيّ، و(الخوف من قصاص المعلّم) 1% في الابتدائيّ، 2% في الثّانويّ، 2.1% في المتوسّط. الجدير بالذّكر أنّ هذه الأرقام تُبيّن أنّ الدّوافع الإيجابيّة للمطالعة هي أعلى نسبةً من الدّوافع السّلبيّة، وهذه النّتائج مُشَجِّعَة إذ تكشف أنّ النسبة الكبرى من المتعلّمين يميلون إلى المطالعة بدوافع ذاتيّة داخليّة طوعيّة، وليس بدوافع خارجيّة قسريّة، ما يُبيّن أنَّ هناك أملًا في إمكانيّة اجتذاب المتعلّمين إلى المطالعة، إذا ما توافرت لها الطّرائق الحديثة، والمحفّزات الملائمة، خصوصًا أنّها«تساعد على تصوّر عوالم أخرى خياليّة غير العوالم التي توجد في مرمى الحواسّ...»، (روسّو،«الاعترافات» ص:37-36، 1996 Poket) الأمر الّذي يزيد من فاعليّتها في جذب المتعلّم.



يُبَيّن هذا الجدول أنّ نسبة طلّاب المرحلة الثّانويّة الّذين يقرأون أقلّ من خمسة كتب في السّنة هي 67% ، تليها نسبة تلامذة المرحلة المتوسّطة 56%، ثمّ نسبة تلامذة المرحلة الابتدائيّة 22%. وهنا نتبيّن أنّ نسبة الميل إلى المطالعة في المرحلة الابتدائيّة هي الأكثر، ويتجلّى ذلك في أنّ 40% من تلاميذ المرحلة الابتدائيّة يقرأون أكثر من خمسة كتب في السّنة، و35% أكثر من عشرة كتب. في حين أنّ 30 % من تلاميذ المرحلة المتوسّطة، و22% من تلامذة المرحلة الثّانويّة يقرأون أكثر من خمسة كتب في السّنة، وأنّ نسبة 12% في المرحلة المتوسّطة، و11% في المرحلة الثّانوية المتعلّمين يقرأون أكثر من 10 كتب في السّنة.

نستنتج ممّا سبق أنّ نسبة المتعلّمين الّذين يطالعون تقلّ كلّما انتقلوا من مرحلة إلى أخرى عليا، وهذا أمرٌ مقلِق، (سنكشف أسبابه في موضع لاحقٍ من هذا البحث)، يجب استدراكه لجعل المتعلّمين يمارسون المطالعة ويستفيدون منها منذ الطّفولة، ولا يتخلّون عنها، لأنّ تأثيرها لا بدّ من أنْ يظهر في حياة القارئ:«إنّ من تأثير مطالعاتي الأولى أنّني بدأتُ أعي ذاتي منذ ذلك الوقت». (روسّو، « الاعترافات» ص:37-36، 1996 Poket). .

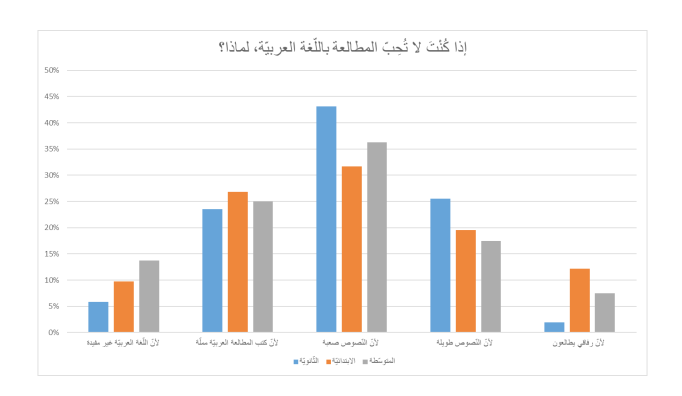


والبارز في هذا الجدول أنّ النّسبة العليا هي لمدّة (أكثر من 20 دقيقة) الّتي يمضيها المتعلّمون في المطالعة، في مراحل التّعليم كلّها، مقارنة بسواها، الأمر الّذي يعني أنّ المتعلّمين يحبّون المطالعة، ولكن ليس لديهم الانجذاب الشّديد إليها، فهم يكتفون بأوقات قصيرة، أي بأقلّ من ساعة. واللّافت، في هذا المجال، أنّ النّسبة العليا هي لتلامذة المرحلة الثّانويّة 60%، فهم الأقلّ رغبة في المطالعة، يليهم تلامذة المرحلة المتوسّطة50%، ثمّ تلامذة المرحلة الابتدائيّة 46%. وما يعزّز هذا الرّأي عدد الكتب الّتي يقرأونها إذ هي أقل من 5 كتب في السّنة، ومنعدمة كلّيًّا لدى بعض الطّلّاب، إذ

لا يقرأون أبدًا: 9% من المرحلة الثّانويّة، 6% في المرحلة المتوسّطة، 4% في المرحلة الابتدائيّة.

وقد تبيّن أنّ نسبة المتعلّمين الّذين يطالعون أكثر من ساعة هي العليا في المرحلة الابتدائيّة 32%، ومتساويّة بالتّمام بين المرحلتين الثّانويّة والمتوسّطة 20%. وهذه النّتيجة تعزّز ما أوردناه في الجدول السابق أنّ نسبة المطالعة العليا هي في المرحلة الابتدائيّة، على الرّغم من نسبتها العامّة المتدنّية، وأنّ المطالعة تقلّ في المرحلتين الأخريين.

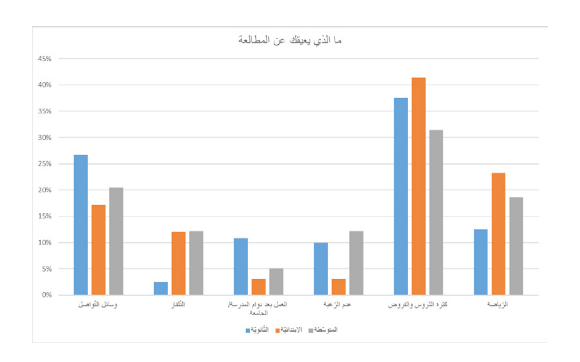
إنّ هذه الأرقام تشير إلى أهمّيّة تعزيز رغبة المتعلّمين في المطالعة منذ طفولتهم لتصبح مَلَكةً متأصّلة عندهم، فلا يأتونها مرغمين، بل متعطّشين، يقضون معها أوقاتًا سعيدة غير مملّة، يغتذون بمعارفها الّتي تفيدهم في حياتهم اليوميّة كما فعل روسّو الّذي «علّمته المطالعة التّحاور مع أبيه، وهكذا بدأت تتكوّن لديه، منذ الطّفولة، فضيلة الحوار والتّعبير عن المشاعر والأفكار، وقد أصبحت هواية، بل حبًّا جارفًا إذ إنّه قرأ، إبّان طفولته، كلّ ما احتوته مكتبة La Tribu في مدينته» .(روسّو،» الاعترافات» ص:36_37، 1996 Poket) .



يُبيّن هذا الجدول أنّ النسبة العليا لنُفور متعلّمي المراحل كلّها من المطالعة هي بسبب صعوبة النّصوص، وقد بدا واضحًا ارتفاع النّسبة عند متعلّمي المرحلة الثّانوية،43% مقارنة بالمرحلتين الأخريين 36% المرحلة المتوسّطة، 31% المرحلة الابتدائيّة. وإنّ نسبة المتعلّمين الّذين لا يحبّون المطالعة باللّغة العربيّة لأنّ النّصوص طويلة هي الأكثر في المرحلة الثّانويّة 25.1%، وأقلّ في الابتدائيّة 19،8%، وفي المتوسّط 17.5%.

وهنا يبدو السّبب، وفق رأينا، في اختيار نصوص الكتب المدرسيّة، وكتب المطالعة المناسبة للمرحلة الثّانويّة أوّلًا، ثمّ في سائر المراحل. وإنّ التفاتة متأنّية إلى الجدول أعلاه تبيّن، أيضًا، أنّ الكتب المملّة هي دافع إلى كره المطالعة، في المراحل كلّها، فالنسبة في الابتدائيّ هي العليا 27%، وتليها النّسبة في المتوسّط 25%، ثم في الثّانويّ24%. وتبدو أنّ نسبة الّذين لا يحبّون المطالعة لأنّ(اللّغة العربيّة غير مفيدة) هي الدّنيا في الثّانوي 6%، ثمّ 10% في الابتدائيّ، و14% في المتوسّط. وظهر أنّ نسبة الّذين لا يطالعون لأنّ (رفاقهم لا يطالعون) هي الأقل في الثّانوي2%، وزادت هذه النّسبة في المتوسّط 7.5%، و في الابتدائيّ12.5%، وهذا يبيّن أنّ تأثّر الطّلاب ببعضهم يقلّ كلّما انتقلوا إلى مرحلة عليا، وهذا مؤشّر يتطابق مع تطوّر نضجهم الفكريّ، ونمّوهم العقليّ، واستقلاليّة قراراتهم.

تجدر الإشارة إلى أنّ أبرز ما ينفّر المتعلّمين من المطالعة، في المراحل التّعليميّة جميعها: صعوبة النّصوص، وطولِها، وما تسبّبه من ملل.



لقد ظهر، في هذا الجدول، أنّ **كثرة الدّروس والفروض** هي العائق الأساسيّ أمام ممارسة المطالعة، إذ بدت نِسَبُها العليا في المراحل التّعليميّة كلّها، مقارنة بالعوائق الأخرى، فهي: 41% في الابتدائي، 37.5% في الثّانويّ، 31% في المتوسّط . ثمّ تلتها **وسائل التّواصل** الّتي برزت نسبتها العليا لدى متعلّمي المرحلة الثّانوية 27%، وهذا أمر منطقيّ إذ إنّ غالبيّة المتعلّمين في هذه المرحلة يملكون هواتف محمولة، مقارنة بمتعلّمي المراحل الأخرى، و20% في المتوسّطة لأنّ نسبة الهواتف تقلّ بين متعلّميها، و 17% في الابتدائيّة لأنّ متعلّمي هذه المرحلة، في رأينا، قلّما يملكون هواتف محمولة، الأمر الّذي يجعل بعضهم يميلون إلى الرّياضة، لذلك برزت نسبة العائق (الرّياضة)

عُليا عندهم 24%، و19% في المرحلة المتوسّطة، وأقلّ في المرحلة الثانويّة 12.5%.

واللّافت أنّ نسبة مشاهدة التّلفاز من متعلّمي المرحلة الثانويّة تكاد تكون منعدمة 2.5%، الأمر الّذي يبيّن أنّه لا يشكّل عائقًا أمام المطالعة في هذه المرحلة، لأنّ النّسبة العليا من متعلّمي هذه المرحلة يملكون هواتف محمولة، وليسوا في حاجة إلى التّلفاز، بينما ترتفع هذه النّسبة بالتّساوي في المرحلتين الابتدائيّة والمتوسّطة 12%، لأنّ نسبة امتلاكهم هواتف محمولة تقلّ.

وفي النّظر إلى العائق(عدم الرّغبة) نرى أنّ نسبته العليا هي في المرحلة المتوسّطة 12%، وتقلّ عنها في الثّانويّة 10%، ثم في الابتدائيّة 3%، الأمر الّذي يتناسب مع النّتيجة السّابقة الدّالة على أنّ نسبة المتعلّمين الّذين يمضون أكثر من ساعة في المطالعة هي العليا في المرحلة الابتدائيّة، مقارنة بغيرها من المراحل التّعليميّة.



أمّا الموانع، وفق الجدول أعلاه، فقد بلغت المستوى الأعلى في(عدم وجود كتب في البيت): في المرحلة الابتدائيّة 41%، تلتها المرحلة الثّانوية 37.5%، ثمّ المرحلة المتوسّطة 32%. وهذا الأمر يدلّ على أنّ نسبة كبيرة من البيوت تكاد تخلو من الكتب، كما يدلّ، على أنّ متعلّمي المرحلة الابتدائيّة هم الأكثر حاجة إلى تأمين كتب مطالعة لهم في منازلهم. ويعود هذا الأمر إلى جهل الأهل أهمّية المطالعة، وجهل ضرورة تأمين الكتب المناسبة لأولادهم.

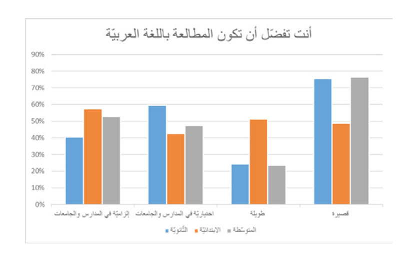
وإنّ نسبة المانع (عدم وجود كتب في المدرسة) هي الدّنيا في المرحلة الابتدائيّة، وهذا أمر واقعيّ، إذ إنّ مشروع كتابي (المُمَوَّل من USAID)، قد زوّد المدارس الابتدائيّة الرّسميّة بمكتبات صفّيّة غنيّة بالكتب المتنوّعة المُصَنَّفة وفق المستويات. وإنّ هذه النّسبة

القليلة 7% المتبقّية من المتعلّمين الابتدائيّين الّذين لا يطالعون بسبب عدم وجود كتب في المدرسة تعود، في رأينا، إلى تَواني معلّمي اللّغة العربيّة، أو منسّقي اللّغة العربيّة، أو الهيئة الإداريّة، في تلك المدارس، عن عرض الكتب على المتعلّمين، وتخصيص ساعات مُنَظَّمَة للمطالعة.

أمّا النّسبة العليا للمانع (عدم وجود كتب في المدرسة) فهي في المرحلة الثّانويّة 24.5%، تليها المرحلة المتوسّطة 12.5% وهذا الأمر واقعي، لأنّ عددًا من الثانويّات والمتوسّطات التي ليس فيها صفوف ابتدائيّة لم تتزوّد مكتباتها بكتب من (مشروع كتابي)، لذلك فهي تفتقر إلى مكتبات تلبّي حاجات متعلّميها، وإلى تنظيم عمليّة المطالعة فيها. ولا شكّ في أنّ هذه النّتيجة تُبيّن سبب تراجع نسبة المطالعة كلّما ترفّع المتعلّمون من مرحلة إلى أخرى.

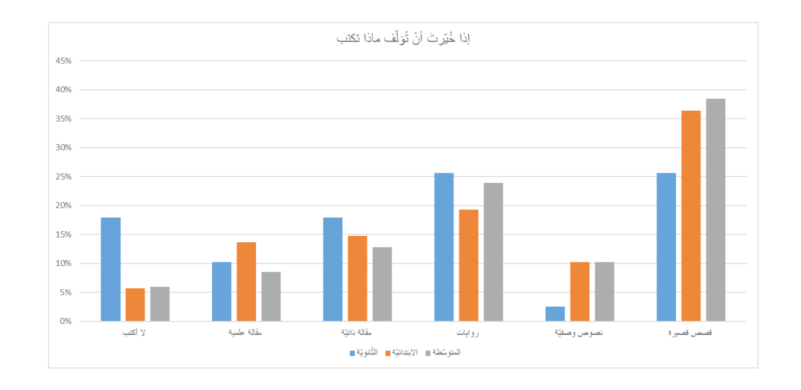
والمانع الأعلى نسبةً (الضّعف في القراءة والفهم) قد ورد في المرحلة المتوسّطة 35%، وفي الابتدائيّة 22%، ثمّ في الثّانويّ 15%. وهذه النّتيجة تُبيّن أنّ الضّعف في القراءة والفهم يصل إلى بعض المتعلّمين في المرحلة المتوسّطة، والمرحلة الثّانويّة، الأمر الّذي يحثُّ على وجوب إكساب المتعلّمين مهارات القراءة والفهم، منذ الصّغر، لأنّها ركيزة للمطالعة والكتابة. ولا شكّ في أنّ هذا الواقع يتطلّب المعالجة، خصوصًا بعد فترة التّعلّم عن بعد الّذي ترك أثرًا سلبيًّا في مستويات المتعلّمين.

وفي شأن المانع (البيئة العائليّة) فهو من دون شكّ قد سجّل تأثيرًا واضحًا في المتعلّمين: المرحلة الابتدائيّة 24.5%، والمرحلة الثّانويّة 22.5%، و المرحلة المتوسّطة 20.5%. وقد بيّنت هذه الإحصائيّة أنّ للبيئة العائليّة تأثيرًا لا يستهان به في تأمين فرص المطالعة للمتعلّمين، إذ إنّ العائلات المضطّربة، القلقة، والبيوت الصّغيرة المكتظّة تمنع المتعلّمين، إلى حدٍّ ما، من المطالعة والتّعلّم.



يُبيّن هذا الجدول أنّ مُتعلّمي المرحلتين الثانويّة والمتوسّطة قد فضّلوا المطالعة القصيرة بنسبة متقاربة جدًّا: 75% الثانويّة، 76% المتوسّطة، وجاءت نسبة الابتدائيّة 49%. وهذه النّتيجة ترتبط بنوعيّة الموضوعات المطروحة في الكتب المدرسيّة وغيرها، إذ هي في الإجمال، طويلة ومملّة، وغير مناسبة لواقع المتعلّمين في هذا العصر الذي طرأت عليه تطوّرات علميّة وتكنولوجيّة، وعولمة لم تكن من قبل، ما دفعهم إلى تفضيل المطالعة القصيرة. في حين أنّ نسبة 50% من المرحلة الابتدائيّة قد فضّلت المطالعة الطّويلة، ويبدو هذا الأمر مُسْتغربًا، ويقودنا إلى الشّك في أنّ إجابات المتعلّمين قد غلبت عليها العشوائيّة، بسبب سوء فهم السّؤال، ربّما.

وبالنّسبة إلى إلزاميّة المطالعة أو اختيارها، فإنّ 59.8% من المرحلة الثّانويّة، و48% من المرحلة المتوسّطة، و41% من المرحلة الابتدائيّة فضّلوا أن تكون اختياريّة. وفي المقابل إنّ 59% من المرحلة الابتدائيّة، و52% من المرحلة المتوسّطة، و40.2% من المرحلة الثّانويّة فضّلوا أن تكون إلزاميّة. هذه النّتائج تقودنا إلى الإقرار بضرورة اعتماد نوعَي المطالعة في جميع المراحل، مع حسن التّنظيم، وتفعيل التّحفيز والمُتابَعَة.



وفي شأن أي نوع من النّصوص يفضّل المتعلّمون تأليفه، بَيّن الجدول أعلاه أنّ نسبة اختيار النّصوص القصيرة هي العُليا في المراحل التّعليميّة كلّها، مقارنة بسواها. وقد جاءت نسبتها العليا في المرحلة المتوسّطة 38%، تلتها المرحلة الابتدائيّة 36%، ثمّ المرحلة الثّانوية 26%، الأمر الّذي يعني أنّ القصص القصيرة هي الأكثر جذبًا للمتعلّمين في مراحل التّعليم جميعها، وهذا ما يتطابق مع نتائج النّسب المتدنّية التي يمضيها المتعلّمون في المطالعة، ومع نتائج ما ورد في الجدول السّابق من النِّسَب

العالية، في المراحل التّعليميّة كلّها، للّذين فضّلوا أنْ تكون المطالعة قصيرة.

وبالنّسبة إلى الّذين يفضّلون أنْ لا يكتبوا إذا خُيِّروا، فإنّ النّسبة العليا هي في مرحلة التّعليم الثّانوي 18%، وهي أمرٌ مقلق إذ تستدعي معالجة ناجعة لئّلا تتفاقم، وهذا أمرٌ منطقيّ إذ إنّ مَن لا يرغب في القراءة لا يرغب في الكتابة والتّأليف. وقد بيّنت النّتائج أنّ المرحلة الثّانويّة هي الأقلّ نسبة في المطالعة، كما ورد أعلاه، في حين جاءت النّتيجة 6% في المرحلة الابتدائيّة، و7% في المرحلة المتوسّطة.

النتائج التّفصيليّة التّراتبيّة لعناصر كلّ سؤال، في كلّ مرحلة تعليميّة، على حدة نعرضها بالتّسلسل من الأعلى إلى الأدنى، لنتبيّن أولويّات المتعلّمين في كلّ مرحلة .

إنّ الموضوعات الّتي يفضّلها المتعلّمون،هي:

في المرحلة الابتدائيّة: 1-الرّياضيّة، 2-الدّينيّة، 3-القصص القصيرة، 4-الثّقافيّة، 5-الخرافيّة، 6-العلميّة، 7-الرّوايات، 8-البوليسيّة، 9-العاطفيّة، 10-الأدبيّة، 11-السّياسيّة، 12-السّيرة الذّاتية.

في المرحلة المتوسّطة: 1-الرّياضيّة، 2-الثّقافيّة والدّينيّة،(متساوية) 3-الخرافيّة، 4-القصص القصيرة، 5-العلميّة، 6-البوليسيّة والرّوايات،(متساوية) 7-العاطفيّة، 8-الأدبيّة، 9-السّيرة الذّاتيّة، 10- السّياسيّة.

في المرحلة الثانويّة: 1-العاطفيّة، 2-الثّقافيّة، 3-العلميّة، 4-القصص القصيرة، 5-الخرافيّة، 6-الرّياضيّة، 7-الرّوايات، تتساوى: 8-السّياسيّة والبوليسيّة، (متساوية) : 9-السيرة الذّاتيّة، والدّينية،(متساوية) 10-الأدبيّة.

- **إنّ عناصر الكتابة الجاذبة هي:**

في المرحلة الابتدائيّة: 1-المعلومات، 2- التشويق، 3- تتساوى: الصّور، وسير الأحداث،4-يتساوى: الأسلوب السّهل، والمقاطع الوصفيّة الطّويلة، 5- الشّخصيّة الرّئيسة، 6- المجازفة، 7- الصّور البيانيّة.

في المرحلة المتوسّطة: **1**- التّشويق، 2- الصّور، 3- المعلومات، 4- سير الأحداث، 5- الصّور البيانيّة، 6- الأسلوب السّهل، 7- تتساوى: الشخصيّة الرّئيسة، والمجازفة، 8- المقاطع الوصفيّة الطّويلة.

في المرحلة الثانويّة:1- التّشويق، 2- تتساوى:المعلومات، وسير الأحداث، 3- الشّخصيّة الرّئيسة، 4- الأسلوب السّهل، 5- الصّور، 6- الصّور البيانيّة، 7- المجازفة، 8- المقاطع الوصفيّة الطّويلة.

- **إنّ الدّوافع إلى المطالعة هي:**

في المرحلة الابتدائيّة: 1- تحصيل الثّقافة- 2- تشجيع الوالدين، 3- يتساوى: تشجيع الوالدين، وتحسين مستوى اللّغة العربيّة، 4-(**الدّوافع الخارجيّة السّلبيّة متدنّية جدًّا**) وهي: الخوف من قصص الأهل، 5- يتساوى: الرّفاق يطالعون، الخوف من قصاص المعلّم، الخوف من الرّسوب في مادّة اللّغة العربيّة.

في المرحلة المتوسّطة: 1- تحصيل الثّقافة، 2- تحسين مستوى اللّغة العربيّة،3- يتساوى: تشجيع الأهل، والخوف من الرّسوب في اللّغة العربيّة، (هذا الأمر طبيعي لأنّ المتعلّم في الصّفّ التّاسع سيشارك في الامتحانات الرّسميّة، ويكون الرّسوب فيها مدويًا، إذ يُعلَن عبر الانترنت) 4- تشجيع المعلّمين، 5- الخوف من قصاص الأهل، 6- الخوف من قصاص المعلّم، 7- لأنّ الرّفاق يطالعون.

في المرحلة الثّانويّة: 1- (ظهر بنسبة عالية جدًّا) تحصيل الثّقافة، 2- تحسين مستوى اللغة العربيّة، 3- (ظهر بنسبة متدنّية جدًّا) يتساوى: تشجيع المعلّمين، الخوف من الرّسوب، 4- تشجيع الوالدين،5- يتساوى: الخوف من قصاص الأهل، والخوف من قصاص المعلّمين، 6- ينعدم، بالتّمام، عنصر :الرّفاق يطالعون.

- **إنّ نسبة الّذين لا يحبّون المطالعة باللّغة العربيّة، وأسبابها، هي:**

في المرحلة الثّانويّة: 1- لأنّ النصوص صعبة (وهي العليا مقارنة بغيرها)، 2- لأنّ النّصوص طويلة، 3- لأنّ كتب المطالعة مملّة، 4- لأنّ اللّغة العربيّة غير مفيدة، 5- لأنّ الرّفاق لا يطالعون.

في المرحلة المتوسّطة: 1- لأنّ النصوص صعبة، 2- لأنّ كتب المطالعة مملّة، 3- لأنّ النّصوص طويلة، 4- لأنّ اللّغة العربيّة غير مفيدة، 5- لأنّ الرّفاق لا يطالعون.

في المرحلة الابتدائيّة: 1- لأنّ النصوص صعبة، 2- لأنّ كتب المطالعة مملّة، 3- لأنّ النّصوص طويلة، 4- لأنّ الرّفاق لا يطالعون، - 5- لأنّ اللّغة العربيّة غير مفيدة.

- **إنّ عوائق المطالعة هي:**

في المرحلة الثانويّة: 1- كثرة الدّروس والفروض، 2- وسائل التّواصل، 3- الرّياضة، 4- العمل بعد الدّوام المدرسيّ، 5- عدم الرّغبة، 6- التّلفاز.

في المرحلة المتوسّطة: **1**- كثرة الدّروس والفروض، 2-وسائل التّواصل، 3-الرّياضة، 4-عدم الرّغبة، والتّلفاز(متساويان)، 5- العمل بعد الدّوام.

في المرحلة الابتدائيّة: **1**- كثرة الدّروس والفروض، 2- الرّياضة، 3- وسائل التّواصل، 4- التلفاز، 5- عدم الرّغبة، والعمل بعد الدّوام المدرسيّ (متساويان).

- **إنّ موانع المطالعة هي:**

في المرحلة الابتدائيّة: 1-عدم وجود كتب مطالعة في البيت،2- البيئة العائليّة، 3-الضّعف في القراءة والفهم، 4-عدم وجود كتب مطالعة في المدرسة.

في المرحلة المتوسّطة: 1-الضّعف في القراءة والفهم، 2-عدم وجود كتب مطالعة في البيت،3- البيئة العائليّة، 4-عدم وجود كتب مطالعة في المدرسة.

في المرحلة الثّانويّة: 1- عدم وجود كتب مطالعة في البيت، 2- عدم وجود كتب مطالعة في المدرسة، 3- البيئة العائليّة، 4- الضّعف في القراءة والفهم.

- **إنّ المتعلّمين يفضّلون أن تكون المطالعة:**

في الثّانويّة: 1- قصيرة، 2- اختياريّة، 3- إلزاميّة، 4- طويلة.

في المتوسّطة: 1- قصيرة، 2-إلزاميّة، 3- اختياريّة،4- طويلة.

في الابتدائيّة: إلزاميّة، طويلة، قصيرة، إختياريّة. (إنّ هذه النّتيجة تثير الشّك لأنّها غير منطقيّة، إذ ليس من الممكن، وفق رأينا، تفضيل متعلّمي هذه المرحلة المطالعة الطّويلة على القصيرة، كما أنّها لا تتطابق مع النّتائج الأخرى الواردة في هذا البحث).

- **إنّ المتعلّمين إذا خُيّروا، فيكتبون:**

في المرحلة الثّانويّة: **1**- القصص القصيرة، والرّوايات(متساوية)- 2- لا أكتب – 3- مقالة ذاتيّة، 4- مقالة علميّة، 5- نصوص وصفيّة،(وهي متدنّية جدًّا).

في المرحلة المتوسّطة: 1-القصص القصيرة، 2- روايات، 3- مقالة ذاتيّة، 4-

نصوص وصفيّة، 5– علميّة، 6– لا أكتب.

في المرحلة الابتدائيّة: 1–القصص القصيرة، 2– روايات،(تبدو هذه الإجابة عشوائيّة، لأنّ مطالعة الرّوايات لا تتناسب مع مستويات متعلّمي هذه المرحلة)، 3– مقالة ذاتيّة، 4–علميّة، 5– نصوص وصفيّة، 6– لا أكتب.

نظرة استنتاجيّة إلى الفرضيّات

الفرضيّة الأولى : إنّ غالبيّة المتعلّمين لا يحبّون المطالعة.

استنادًا إلى الأفكار المُسَبَّقَة السّائدة عن المطالعة افترضنا أنّ المتعلّمين لا يطالعون لأنّهم لا يحبّون المطالعة، لكنّ بحْثَنا هذا أوصلنا إلى نتيجة مغايرة وهي أنّ النّسبة العليا من المتعلّمين يحبّون المطالعة، وقد بدا ذلك في الإجابة عن السّؤال الأوّل(بعد تجربتك المطالعة باللّغة العربيّة، هل تنصح غيرك بها؟)، إذ أجاب 88% (نعم) في مقابل 8% (لا) و 4% منهم لم يُجيبوا عن هذا السّؤال، الأمر الّذي يكشف أنّهم يحبّونها ويعرفون أهمّيّتها. غير أنّهم لا يمارسونها بسبب معوّقات أساسيّة جمّة وردت في البحث نذكر منها (كثرة الدّروس والفروض 37%، وسائل التّواصل 21%– الرّياضة 17%) في حين جاءت نسبة العائق (عدم الرّغبة) في المرتبة الرّابعة: في المرحلة المتوسّطة12%، في المرحلة الثّانويّة 10%، ثم في المرحلة الابتدائيّة 3%.). إذًا، إنّ المتعلّمين لا يطالعون ليس لأنّهم لا يحبّون المطالعة، بل لأنّ هناك معوّقات متنوّعة.

الفرضيّة الثّانية: إنّ واقع المطالعة في المدارس والثّانويّات الرّسميّة غير سليم وغير مشجّع.

لقد افترضنا أنّ واقع المطالعة في المدارس والثّانويّات غير سليم وغير مشجّع، استنادًا إلى مستويات المتعلّمين المتدنّية في اللّغة العربيّة، في المراحل التّعليميّة كلّها، واستنادًا إلى تقارير مرشدّي اللّغة العربيّة في المناطق اللّبنانيّة جميعها. وقد جاءت نتائج البحث هذا مؤيّدة لهذه الفرضيّة، إذ ظهر أنّ المتعلّمين لا يطالعون كثيرًا، فَهُم يُخصّصون للمطالعة أوقاتًا قليلة: فنسبة 50% منهم يمضون في المطالعة أقلّ من ساعة، وأكثر من 20 دقيقة، وهناك 49 % يقرأون أقلّ من 5 كتب في السّنة، وربّما يقرأون كتابًا واحِدًا أو أقّل، وهناك 9% لا يقرأون أبدًا، وذلك بسبب الموضوعات الصّعبة والمملّة، وبسبب أنّ المعنيّين لم يُولُوا المطالعة الاهتمام اللّازم. فإنّ 12.5% من المتعلّمين، فقط، يُقرّون

بأن المعلّمين يشجّعونهم على المطالعة، و13.5%، فقط، يقرّون بأن الأهل يشجّعونهم على المطالعة. تكشف هذه الأرقام أنّ المعلّمين والأهل مقصّرون في تحفيز المتعلّمين على المطالعة. وإنّ 37.5% من المتعلّمين يقرّون بأن كثرة الدّروس والفروض هي العائق الأوّل الّذي يعيقهم عن المطالعة، هذا الأمر يُبيّن أنّ توزيع الواجبات المنزليّة غير منظّم وغالبًا ما يكون مكثّفًا ومرهِقًا للمتعلّمين، وإنّ المكتبات في المدارس المتوسّطة وفي الثّانويّات لا تفي بالمطلوب، من حيث عدد الكتب، وإنّ 24.5% من متعلّمي الثّانوي يبيّنون أنّ الكتب القليلة في الثّانويّات، أو عدم وجودها، هي مِنَ الموانع الرّئيسة للمطالعة.

الفرضيّة الثّالثة: إنّ لموضوعات الكتب دورًا في جذب المتعلّمين إلى المطالعة، أو تنفيرهم منها.

لقد افترضنا، استنادًا إلى خبرتنا في مجال تعليم اللّغة العربيّة، أنّ للنّصوص والموضوعات الّتي تنطوي عليها كتب المطالعة دورًا أساسيًّا في جذب المتعلّمين إلى المطالعة، أو تنفيرهم منها، وقد أيّدت نتائج البحث فرضيَّتَنا هذه، إذ إنّ النّسبة العليا من المتعلّمين 35%، يُقرّون بأنّ صعوبة النّصوص هي في طليعة ما ينفّرهم من المطالعة، و27% منهم يُبيّنون أنّ الموضوعات المملّة هي مسبّب آخر للنّفور من المطالعة.

الفرضيّة الرّابعة: إنّ أولى معوّقات المتعلّمين عن المطالعة هي قلّة رغبتهم في المطالعة، وكثرة وسائل التّواصل.

لقد بَنَينا فرضيّتنا هذه على الآراء المُتَداوَلَة في هذا الشّأن، غير أنّ هذا البحث أكّد أنّ العائق الأوّل هو كثرة الدروس والفروض 37.5%، ثم تلاه العائق الثّاني وهو وسائل التّواصل، 21%، ثمّ الثّالث وهو ممارسة الرّياضة 17%. وجاء عائق عدم الرّغبة 9% في المرتبة الرّابعة، مخالفًا فرضيّتَنا، وفي المرتبة الخامسة التّلفاز 8 %.

ومن المفيد أن نشير إلى أنّه ربّما يساور قارئ هذا البحث الشّكّ في نتائج المرحلة الابتدائيّة، بحجّة أنّ المتعلّمين في هذه المرحلة لا يجيدون القراءة جيّدًا، ويُحْتَمَل أنْ تكون إجاباتهم عشوائيّة. إنّنا وبداعي الأمانة العلميّة قد أشرنا، في متن البحث إلى النّتائج الّتي يمكن أن يعتريها الشّكّ في تلك المرحلة. ومن المفيد ذكره أنّ تلك النّتائج لا تؤثّر في مصداقيّة المحصّلة الّتي توصّلنا إليها، لأنّها قليلة جدًّا جدًّا جدًّا، ولأنّ نتائج المرحلة الابتدائيّة، في كلّ ما عداها، بدت متطابقة مع نتائج المرحلتين المتوسّطة

والثّانويّة. هذا الأمر يزيل الشّكّ من إجابات المرحلة الابتدائيّة، ويؤكّد مصداقيّة البحث، ويحثّ على النّظر إلى النّتائج كلّها بعين الاهتمام والجدّ.

الخلاصات الاستنتاجيّة

تأتي هذا الخلاصات إجابة عن مشكلة البحث: ما واقع المطالعة وما أسبابه؟

واقع المطالعة

- إنّ النّتائج الواردة هي حصيلة استفتاء متعلّمين ومتعلّمات، وقد كانت النّسبة بينهم متقاربة،(52% ذكور، 48% إناث). أي إنّ آراء الإناث والذّكور متطابقة إلى حدّ بعيد، ولا فروقات جندريّة.
- إنّ الموضوعات الأدبيّة، والسّيرة الذّاتيّة هي الأدنى نسبة، في جميع المراحل، مقارنة بسائر الموضوعات.
- إنّ المتعلّمين الّذين يرغبون في المطالعة إنّما هم يطالعون بسبب دوافع ذاتيّة إيجابيّة: تحسين مستواهم في اللّغة العربيّة، وتحصيل الثّقافة، وهذا الأمر إيجابيّ.
- إنّ نسبة الدّوافع السّلبية: الخوف من الرسوب – الخوف من قصاص المعلّم – الخوف من قصاص الأهل متدنّية لدى المتعلّمين الّذين يحبّون المطالعة، وهذا الأمر إيجابيّ.
- إنّ النّسبة العليا من المتعلّمين يفضّلون المطالعة في البيت.
- إنّ النّسبة العليا من المتعلّمين في المراحل التّعليميّة كلّها يحبّون المطالعة.
- إنّ نسبة الّذين يمارسون المطالعة قليلة جدًّا.
- إنّ بعضًا من المتعلّمين لا يقرأون أبدًا.
- إنّ مطالعة الكتب الورقيّة هي الأعلى نسبةً من وسائل المطالعة الأخرى.
- إنّ ميل المتعلّمين إلى المطالعة يقلّ كلّما انتقلوا من مرحلة تعليميّة إلى أخرى عليا. فنسبة الّذين يطالعون في المرحلة الابتدائيّة أكثر من الّذين يطالعون في المتوسّطة، والثّانويّة، ونسبة الّذين يطالعون في المتوسّطة أكثر من نسبة الذّين يطالعون في المرحلة الثّانويّة. وهذا أمرٌ مقلق. وقد تبيّن لنا أنّ سبب ذلك هو قلّة الكتب في

مكتبات المتوسّطات والثّانويّات.

- إنّ النّسبة العليا للمتعلّمين الّذين لا يحبّون الكتابة والمطالعة هي في المرحلة الثّانويّة.
- إنّ موضوعات المطالعة، وعناصر الجذب إليها، تختلف وفق أعمار المتعلّمين، ومستوياتهم الفكريّة.
- إنّ القصص القصيرة هي الأكثر جذبًا للمتعلّمين في المراحل التّعليميّة كلّها.
- إنّ المقاطع الوصفيّة الطّويلة، هي الأقلّ نسبة في جذب متعلّمي المرحلتين المتوسّطة والثّانويّة.
- إنّ الصّور البيانيّة، والمجازَفة، هي الأقلّ نسبة في جذب متعلّمي المرحلة الابتدائيّة.
- إنّ التّلفاز وعدم الرّغبة هما العائقان الأقلّ نسبة، في المرحلة الثانوية، مقارنة بغيرهما.
- إنّ التلفاز والعمل بعد الدّوام هما العائقان الأقلّ نسبة، في المرحلة المتوسّطة، مقارنة بغيرهما.
- إنّ نسبة المتعلّمين الّذين لا يحبّون المطالعة بسبب تأثّرهم برفاقهم الّذين لا يطالعون متدنّية جدًّا جدًّا.
- إنّ الموضوعات الفُضلى في المرحلة الثّانويّة هي العاطفيّة.
- إنّ الموضوعات الفضلى في المرحلتين الابتدائيّة والمتوسّطة هي الرّياضيّة.
- إنّ الفرق قليل بين نسبة المتعلّمين الذين يفضّلون المطالعة الحرّة غير الإلزاميّة، وبين نسبة أولئك الذين يفضّلونها إلزاميّة.
- إنّ نسبة الّذين لا يحبّون المطالعة لأنّ اللّغة العربيّة غير مفيدة هي متدنّية في المراحل كلّها، خصوصًا في الثّانويّة، وهذه النّتيجة تُخالف الآراء المتداوَلَة بأنّ غالبيّة المتعلّمين يكرهون اللّغة العربيّة وينظرون إليها نظرة دونيّة.
- إنّ الكتب الورقيّة هي الفضلى، عند المتعلّمين في كلّ المراحل التّعليميّة، وتزيد نسبتها عن سائر وسائل المطالعة الأخرى.

- إنّ نسبة المتعلّمين الّذين لا يحبّون الكتابة والتّأليف، في المرحلتين الابتدائيّة والمتوسّطة، متدنّية.

• إذًا، إنّ تلك النّتائج تُبيّن:

- أنّ غالبيّة المتعلّمين يحبّون المطالعة ويعرفون أنّها مفيدة، ويقوم بها من يطالع منهم بدوافع ذاتيّة لا قسريّة، وهذا أمر جيّد ومشجّع.

- إنّ نسبة ممارسة المطالعة متدنّية، وهنا المشكلة، لذلك علينا تقصّي الأسباب.

الأسباب:

مدرسيّة

- إنّ المعلّمين مقصّرون في تحفيز المتعلّمين على المطالعة.

- إنّ مكتبات المتوسّطات والثّانويّات تفتقر إلى الكتب اللّازمة للمطالعة من حيث العدد والموضوعات.

- إنّ كثرة الفروض والدّروس اليوميّة هي العائق الأبرز أمام المطالعة، في مراحل التّعليم جميعها.

تكنولوجيّة

- إنّ نتائج هذا البحث ثبّتت أنّ وسائل التّواصل هي من بين المعوّقات الرّئيسة أمام المطالعة، في جميع المراحل، لكنّها ليست العائق الأوّل.

منهجيّة

- إنّ صعوبة النّصوص المطروحة في الكتب هي المنفّر الأبرز للمتعلّمين من المطالعة.

أسلوبيّة

- إنّ النّصوص الموجودة في الكتب المدرسيّة، وكتب المطالعة طّويلة، ومملّة، وتحتاج إلى عنصر التّشويق الّذي ظهر الأوّل والأبرز في جذب المتعلّمين إلى المطالعة.

عائليّة

- إنّ كثيرًا من المتعلّمين ليس لديهم، في بيوتهم، كتب للمطالعة خاصّة بهم.
- إنّ الأهل مقصّرون في تحفيز أبنائهم على المطالعة.
- إنّ البيئة العائليّة غير موائمة للمطالعة.

ذاتيّة

- إنّ الرّغبة في المطالعة منعدمة عند بعض المتعلّمين.
- إنّ ضعف المُتعلّم في القراءة والفهم يعيق المطالعة، و يُنفِّره منها.

الاقتراحات

استنادًا إلى النّتائج الّتي توصّلنا إليها في بحثنا هذا، ولأنّه تبيّن لنا أنّ النّسبة العليا من المتعلّمين يرغبون في المطالعة بدوافع ذاتيّة لتحصيل مستوياتهم الثّقافيّة، وتحسين مستوياتهم في مادّة اللّغة العربيّة، من المفيد جدًّا أنْ يهتمّ المعنيّون بما يأتي:

- جعْل المطالعة من ضمن المنهج ومن ضمن الموارد التّعليمية التّعلّميّة.
- جعْلها من ضمن الواجبات البيتيّة لا إضافة إليها ليتمكّن المتعلّمون من إنجازها من دون الشّعور بأنّها عبء عليهم، وذلك تحت إشراف الأهل ومتابعة المعلّمين.
- البدء بتعويد المتعلّمين عليها منذ الطّفولة، ليترافقوا وإيّاها طوال العمر.
- تأهيل المكتبات الصّفيّة بالكتب اللّازمة، والهيئة الإداريّة المناسبة.
- تأمين العدد الكافي من الكتب وتوزيعها على المتعلّمين بطريقة منظّمة ومحصيّة تجنّبًا لتلفها وهدرها، لأنّ غالبيّة المتعلّمين يفضّلون المطالعة في البيت وفي الطّبيعة، أي في أوقات وأمكنة حرّة.
- الاهتمام بتأليف كتب تراعي موضوعاتُها ميول المتعلّمين وأذواقهم ومستوياتهم الّتي تختلف وفق كلّ مرحلة عمريّة وتعليميّة، كما تبيّن أعلاه.
- اختيار قصص، ونصوص، للمراحل التّعليميّة كلّها، تكون : قصيرة، سهلة، خالية من التّعقيدات، غير مملّة، يغلب فيها عنصر التّشويق، والمعلومات المفيدة، وسير الأحداث المترابطة المتسلسلة، أي (عنصر الحركة)، ويقلّ فيها الإسهاب في

الوصف، والصّور البيانيّة (المقاطع الوصفيّة الطّويلة).

- إكثار الصّور في كتب المرحلتين الابتدائيّة والمتوسّطة.
- إكثار الموضوعات الرّياضيّة، والمعلومات الجديدة في المرحلتين الابتدائيّة والمتوسّطة.
- إكثار الموضوعات العلميّة والثقافيّة والعاطفيّة في المرحلة الثّانويّة.
- تأهيل المعلّمين، وتدريبهم، وتعزيز مهاراتهم، وتطوير كفاياتهم، ليتمكّنوا من تنظيم المطالعة في الصّفوف وخارجها، وتوزيع أوقاتها، وإخراجها من دائرة الواجبات القسريّة المملّة.
- التّنسيق بين المعلّمين والأهل، عبر اجتماعات دوريّة، بإشراف المديرين للتّعاون والتّكامل في شأن متابعة التّلاميذ أثناء المطالعة في البيت.
- عقد حلقات تربويّة، في المدارس، بين الأهل وذوي الاختصاص لتفعيل الدّور العائليّ في تحفيز الأولاد على المطالعة، وتأمين البيئة المناسبة لهم.
- ابتكار طرائق لتوظيف وسائل التّواصل في خدمة المطالعة بدلًا من أنْ تبقى عائقًا أمامها.
- إيلاء إدارة المكتبات إلى معلّمين مُلمّين بشؤون المطالعة، وتدريبهم على حسن إدارة الأوقات وتنظيمها، وذلك لتسهيل عمليّة اختيار الكتب والمطالعة...
- إعداد مباريات بين متعلّمي الصّفّ الواحد.
- إعداد مباريات بين صفوف المدرسة الواحدة.
- إعداد مباريات بين مدارس المنطقة الواحدة.
- إعداد مباريات بين مدارس عدّيدة.
- إعداد وزارة التّربية مباريات عامّة و توزيع مكافآت ومِنح للمتفوّقين.

الخاتمة

إنّ المطالعة وسيلة من وسائل اكتساب المعرفة، ورافد أساسيّ من روافدها، وعامل رئيس في تطوير قدرات الفرد الفكريّة. وإنّ مقياس نسبة تطوّر الشّعوب يقوم على كمّ الكتب الّتي يقرأها أبناؤها، وعلى نوعيّتها، إذ يربط التّربويون والمفكّرون انفتاح المجتمعات وازدهارها وقدرتها على التّخطيط للمستقبل بالمطالعة الّتي تغني الأفراد بتجارب غيرهم.

ولا شكّ في أنّ المدرسة هي المكان الأوّل الّذي يكتسب فيه المتعلّم أصول المطالعة، لذلك عليها أن تهتمّ بتنمية هذه المهارة، وترسيخها نمطًا متأصّلًا في سلوك المتعلّم، لأنّها إذا أهملتْها تحرمه من فوائدها، وتجعلها عبئًا ثقيلًا على كاهله، وقصاصًا مُسْتَكْرَهًا. ومن المفيد جدًّا العمل على تعزيز المطالعة في المدارس والثّانويّات لتربية النّشء على ممارستها، منذ الصّغَر، بهدف تعويدهم تقصّي المعارف أينما كانت، لأنّ «القراءة هي أبرز وأهمّ وسيلة لاكتساب المعرفة» ، وبهذا نطمئنّ إلى أنّ الأجيال الصّاعدة تنمو فكريًّا وثقافيًّا، وتنمو معها مجتمعاتها، لأنّ المستقبل لِمَنْ يقرأ، و» قيادة الجنس البشريّ لِمَنْ يعرفون كيف يقرأون» (فولتير).

وفي الختام، إنّنا لا ندّعي أنّ بحثنا كامل شامل منزّه عن النّقد، فالكمال لله وحده جلّ جلاله. لكنّنا قمنا بمحاولة جادّةٍ للوقوف على واقع المطالعة في مجتمعنا، وقد نجحنا في تقديم نتائج إحصائيّة موضوعيّة، بعيدة من الاستنسابيّة والاعتباطيّة. عسانا نتمكّن، مع غيرنا، من القيام بأبحاث لاحقة تُغني المكتبة اللّبنانيّة، بشكل خاصّ، والمكتبة العربيّة بشكل عام.

المصادر والمراجع

- الكتاب المقدّس، العهد القديم.
- الكتاب المقدّس، العهد الجديد.
- القرآن الكريم.
- ابن منظور، لسان العرب، دار الحديث للطباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، ج5. 2003.
- بحمد، سمير يوني، سلسلة أبناؤنا فلذات أكبادنا، أولادنا والقراءة، دار سيدي الخير للكتاب،ج9، الجزائر. التّاريخ غير مذكور.
- بكار، عبد الكريم، القراءة المثمرة مفاهيم وآليات،دار القلم، دمشق، ط6، 2008.
- الدّيلمي طه علي حسين والوائلي سعاد عبد الكريم عبّاس، اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003.
- عبد الهادي، نبيل، عمر نصرالله، بطء التّعلّم وصعوباته، دار وائل، عمان، الأردن، ط1، 2000.
- الفراهيدي، كتاب العين مرتبا على حروف المعجم، ت 2008، ج3، دار الكتب العلميّة، لبنان.
- مجاور، محمّد صلاح الدّين، تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة، دار الفكر العربيّ، القاهرة، مصر،لا ت.
- الهجرسي، مصطفى رياض بدري، مشكلات القراءة من الطّفولة إلى المراهقة، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمّان، 2005.

- **المواقع الالكترونيّة**

- أهمّية المطالعة في حياة الإنسان، 11/ 8/ 2018 https://www.malikyadilan.com
- حِكَم || Hekams. https://www.hekams.com لا تاريخ
- حِكَمٌ وأقوال. أقوال عن القراءة 5/ 2/ 2021 https:// hekams.com
- كلبوسي، خالد، روسّو: المطالعة والطّبيعة، أنفاس نت، 25 /11/ 2010 anfasse.org. https://www.
- نابوليون بونابارت أوّل امبراطور لفرنسا...30/1/2016 https://www.aljazeera. icons.<net

مُلحَق
استبانة عن المطالعة

- **بعد تجربتك المطالعة باللغة العربيّة، هل تنصح غيرك بها؟**

• نعم ☐ لا ☐

- **ما هي الكتب الّتي تفضّل قراءتها؟**

• الثّقافيّة ☐ الدّينيّة ☐ البوليسيّة ☐ العاطفيّة ☐
الرّياضيّة ☐ العلميّة ☐ الخرافيّة ☐ السّيرة الذّاتيّة ☐
الأدبيّة ☐ القصص القصيرة ☐ الرّوايات ☐
السياسيّة ☐

- **بينما أنت تُطالِع، ما الّذي يجذبُك ويدفعُك إلى متابعة القراءة؟**

• سَيْر الأحداث ☐ المقاطع الوصفيّة الطّويلة ☐
الصّور البيانيّة ☐ الصّوَر ☐ الأسلوب السّهل ☐
• التّشويق ☐ المعلومات ☐ المُجازَفة ☐
الشّخصيّة الرّئيسة ☐

- **أين تُفضّل أنْ تُطالِع؟**

• في مكتبة المدرسة/الثّانويّة/ الجامعة ☐ في البيت ☐
في المقهى ☐ في الطّبيعة ☐

- **أي وسيلة للمطالعة تفضّل؟**

• الكتب الورقيّة ☐ الكتب الإلكترونيّة ☐ المجلاّت ☐
المواقع الالكترونيّة ☐

- **ما سبب رغبتك في المطالعة؟**

• تشجيعُ المعلّمين ☐ تشجيع الوالدَين ☐ تحسين المُستوى في مادّة اللغة العربيّة ☐
خوفًا من الرّسوب في مادّة اللّغة العربيّة ☐
• لأنّ الرّفاق يطالعون ☐ خوفًا من قصاص المعلّم ☐ خوفًا من قصاص الأهل ☐ تحصيل الثّقافة ☐

- **كم كتابًا تقرأ في السّنة ؟**

أقلّ من 5 ☐ أكثر من 5 ☐ أكثر من10 ☐

- **الوقت الّذي تُمْضيه في المطالعة:**

- أنا لا أقرأ أبدًا ☐ أقلّ من 10 دقائق ☐ أكثر من 20 دقيقة ☐
أكثر من ساعة ☐

- **إذا كُنْتَ لا تُحبّ المطالعَة باللّغة العربيّة، لماذا؟**

- لأنّ اللغة العربيّة غير مفيدة ☐ لأنّ كتب المطالعة العربيّة مُمِلّة ☐
لأنّ النّصوص صعبة ☐ لأنّ رفاقي لا يُطالِعون ☐ لأنّ النّصوص طويلة ☐

- **ما الذي يُعيقُكَ عن المطالعة؟**

- وسائل التّواصل ☐ التّلفاز ☐ الرّياضة ☐ كثرة الدّروس والفروض
☐ العمل بعد دوام المدرسة/ الجامعة ☐ عدم الرّغبة

- **ما الّذي يمنعك من المطالعة؟**

- عدم وجود كتب مطالعة في البيت ☐ الضعف في القراءة والفهم ☐
البيئة العائليّة ☐ عدم وجود كتب مطالعة في المدرسة ☐

- **أنتَ تفضّل أنْ تكون المطالعة باللّغة العربيّة:**

- إلزاميّة في المدارس والجامعات ☐ اختياريّة في المدارس والجامعات ☐
طويلة ☐ قصيرة ☐

- **إذا خُيّرْتَ أنْ تُؤلّف، ماذا تكتب؟**

- مقالة علمية ☐ مقالية ذاتيّة ☐ قصّص قصيرة ☐ روايات ☐
نُصوص وَصْفيّة ☐

- **أنا:**

- ذكر ☐ أنثى ☐

- في مرحلة التّعليم

- الابتدائيّة ☐ المتوسّطة ☐ الثّانويّة ☐

التّمثّيل السّرديّ للأبعاد الثّقافيّة التّاريخيّة للفعل العامليّ المُقاوم في رواية «طريق الشّمس» أنموذجًا لعبد المجيد زراقط [1]

ملخّص

موضوع هذا البحث هو «المقاومة» الوطنيّة أسبابًا وتمظهرات، في رواية «طريق الشّمس» للرّوائيّ اللّبنانيّ عبد المجيد زراقط؛ تلك الأسباب الّتي جعلت من قرية بطل الرّواية، ومن منطقة جبل عامل، منطلقًا للفعل الجنوبيّ اليساريّ المقاوم، يناهض من خلاله «الشّباب» الاعتداءات الإسرائيليّة المتكرّرة، على تراب الجنوب، ويناوئون من وُسموا «بالعمالة»، لصالح الأعداء.

«طريق الشّمس» تمثيلٌ سرديّ للجبل العامليّ اللّبنانيّ العربيّ، في علاقة وعيه بالإرهاب وبالاعتداء العسكريّ المنظّم عليه، وفي إشكاليّة التّعامل معه، في غياب الدّولة الحاضنة للحدود وللأبناء، ما يعني أنّها دلالة تكوينيّة في مفاهيم الذّات والهُويّة والسّلطة والثّقافة، كما يفيد أنّ تمثيلها سرديًّا لا يحدّها عند دلالة تاريخيّة ومحليّة معيّنة، إنّما يجاوز بها إلى الكلّيّ والعام، ويدرجها في عداد القراءة النّقديّة لجزء من تاريخ الوطن المحلّيّ والقوميّ، لا سيّما وهي تستحضر إلى الذّاكرة تداعيات حرب النّكسة، على الوجدان الجمعيّ لشريحة من أبناء الوطن اللّبنانيّ.

لذلك تسعى هذه القراءة إلى إبراز تمظهرات التّحوّل، من العيش السّلميّ إلى الفعل «المقاوم»، مؤطّرًا بزمكانيّة السّرد، وبإحالاته المتوالية إلى المرجعيّ، تكشفه دوائره ومكوّناته وشخصيّاته، وتقصّي مظاهر هذا الفعل وتبيّنها، انتهاء إلى التّأويل الاجتماعيّ المنتج. المنهج المعتمد، في هذا البحث، هو المنهج النّصيّ التّحليليّ وقوامه السّرديّة[2] التّأويليّة السّيميائيّة أتبيّن، من خلاله، الدّلالة الّتي سعى الكاتب إلى إنتاجها، وكشف طابعها الموضوعيّ، وربطها بحمولاتها المرجعيّة والواقعيّة، في محاولة لإعادة بناء الخبرة الذّهنيّة لمؤلّف النّصّ، ولتمظهراتها الفنّيّة.

كلمات مفتاحيّة: المقاومة– العمالة– الوعي– التّحوّل – الهُويّة– الدّلالة

---

(1) أ. د. عبد المجيد زراقط ، باحث وناقد لبنانيّ وروائيّ وقاصّ وأكاديميّ جامعيّ، ولد في مركبا/ قضاء مرجعيون 1946، له العديد من المؤلّفات النّقديّة والقصصيّة، بالإضافة إلى عدد من المقالات النّقديّة المنشورة في الصّحف اللّبنانيّة والعربيّة : من حوار معه ورد في صحيفة اللّواء، الصفحة الثّقافيّة، في 17 تمّوز 2018 .

(2) يعدّ علم السّرد أحد تفريعات البنيويّة الشّكلانيّة الّتي تبلورت في دراسات كلود ليفي– شتراوس Claude Lévi– Strauss، ثمّ :» تنامى هذا الحقل في أعمال دارسين بنيويّين آخرين، وأبرزهم: تودوروف Todorov وغريماس Greimas. ويتداخل السّرد مع السّيميائيّة الّتي تتناول "أنظمة العلامات"، بالنّظر إلى أسس دلالتها وكيفيّة تفسيرنا لها" ينظر في : حميد لحمداني، أسلوبيّة الرّواية– مدخل نظريّ، (الدّار البيضاء: مطبعة النّجاح الجديدة، منشورات دراسات سيميائيّة أدبيّة لسانيّة، 1989)،109.

Resumé

Cette recherche a pour thème les motivations qui sous-tendent la forme de la résistance nationale libanaise telles qu'elles ont été présentées par Abdel Majîd Zaraquet dans son roman « Le chemin de la lumière » (Tarîq el-chams). En effet, on y découvre dans ce roman ce qui a déclenché le processus de la lutte armée dans le village natal du protagoniste. Une génération de jeunes hommes choisit la voie de la résistance contre les invasions israéliennes répétées du sud Liban. Il s'agit d'une lutte sur deux fronts : lutte contre la violence de l'envahisseur mais aussi lutte contre les collaborateurs locaux qu'il a implantés.

Ce roman est une représentation narrative de la prise de conscience collective des « Amélites » de la problématique de la confrontation du terrorisme israélien organisé dans un contexte difficile qui se caractérise par la démission d'un État libanais souverain, gardien des frontières nationales et de la sécurité de ses citoyens. Cette problématique remet en question les concepts d'identité nationale, d'appartenance et de culture.

L'expérience relatée dépasse le cadre spatio-temporel du roman. Elle a le mérite d'être une lecture critique d'une période de l'histoire locale et régionale surtout du fait qu'elle réactive la mémoire collective de la guerre des six jours de toute une génération de libanais.

Cette approche vise à expliciter les processus de transformation à l'œuvre dans la constitution de la résistance tels que le romancier les a présentés. Il s'agit d'explorer les indices et les signes de manifestation de l'acte résistant mais aussi de

l'émergence de la personnalité résistante à travers la description du cadre spatio-temporel, la psychologie des personnages et les techniques narratives. L'approche utilise la lecture analytique, ainsi que l'interprétation narrative et sémiotique pour déduire le message du récit, apprécier les techniques narratives et cerner les références et les ressources auxquelles l'auteur a fait appel dans la réalisation de son travail.

Mots cles : resistance- emploi- prise de conscience- transformation- identite- semantique.

- **المنهج، والإشكاليّة**

يشكّل النّصّ الأدبيّ السّرديّ نسقًا من طبيعة مختلفة، شأنه شأن كلّ الأنساق الفنّيّة الأخرى، ذاك أنّ الاستعمال الأدبيّ يحوّل اللّسان إلى حاملٍ لدلالات رمزيّة تدفعه إلى تجاوز بعده التّعيينيّ المحدّد؛ وهذا التّحوّل هو الجوهر الرّئيس الّذي يجب الإمساكُ به من أجل الوصول إلى دلالاتٍ أبعد للنّصّ، لا تؤدّيها الكلمات بصورة مباشرة، ما يشكّل مبررًّا للبحث عن معانٍ أخرى غير ما تحيل عليه الكلمات المقولة، لأنّ:«كلّ دلالات العناصر المكوّنة للعمل الفنّيّ يجب أن تؤوّل وفق السّنن الأدبيّ»[1].

وانطلاقًا من مبدأ الإدراك وإنتاج المعاني، يظهر أنّ العالَم الطّبيعيّ الخالي من أيّ استثمار دلاليّ، لا يمكن أن يتأنسن إلاّ من خلال تحويل الأشياء إلى علامات تتيح لها التخلص، من بُعدها الوظيفيّ، لتحيلها مستودعًا لكمّ هائل من المعلومات تؤشّر – بعيدًا من وظيفة التّعيين أو بالتّقابل معها- إلى مواقعَ متنوعة داخل الامتدادت الرّمزيّة اللّامتناهية، للكائن البشريّ، في علاقته مع محيطه. لذا يبدو عبثيًّا البحثُ عن معادل واقعيّ لما تقدّمه النّصوص الفنّيّة، لأنّ أبسط أشكال التّمثيل الفنّيّ يستند إلى عملية تأويليّة عفويّة تقوم بالحذف أو بالإضافة، بالتّجاهل أو بالإبراز، وفاق استثارة الذّات السّاردة، أو تبعًا لما يستهويها. وهكذا لا يمكن لسياقات النصّ أن تكون معطىً جاهزًا، بل هي تصير بناءً يتمّ، بتَوالٍ، من خلال عمليات التّأويل المتتابعة.

(1) Jean-Michel Roy : Sémiotique, philosophie et théorie du langage, in Au nom du sens, Grasset 2000, p.279.

لكنْ هل يكفي أن يتسلّح الناقد بالنّظرية الصّحيحة حتّى يتمكّن من إنتاج التّأويل الصّحيح؟ لعلّ القول بواحديّة المعنى تبسيطٌ مبالغ فيه، لأنّ :«النّصّ يحتمل كلّ تأويل ممكن، والتّأويل تفاعل مع نصّ العالم، أو تفاعل مع عالم النّصّ عبرإنتاج نصوص أخرى»[1]، وهو/ التّأويل :«ليس وليد الذّهن البشريّ، ولكنّه نتاج الواقع الّذي تقيم دعائمه السّميوز»[2]، فهو بؤرة لتنظيم المعاني.

لذلك تبرز المكونات السّياقيّة والبنائيّة والإجناسيّة للنّصوص، مداخلَ ضروريّة لبلوغ عالم الدّلالة الّذي يبنيه نصّ ما، إذ تشكّل هذه العناصر:«مجموعة من التّوجيهات التّأويليّة الّتي يجب أخذها بعين الاعتبار، في كلّ فعل تأويليّ، وإلاّ تحوّل هذا الأخيرإلى كتابة جديدة لا ضابط لها سوى هوى القارئ وميولاته، الصّحيّة منها والمرضيّة، فهذه العناصر تقلّص من عدد المسارات الممكنة، بل قد تحدّ من عمليات التّخيّل عند القارئ ذاته»[3].

بالمقابل، يبرز التّأكيد على بساطة الفكرة التي تدّعي إمكانية قول شيء ذي قيمة عن النّصّ، من خلال وصف خارجيّ، يكتفي بتحديد أشكال الفضاء، أو الزّمن، أو دراسة نسق الشّخصيّات، وسائر المكوّنات النّصيّة الأخرى فقط، لأنّ القراءات التّحليليّة المتوالية هي الّتي تفتح النّصّ على دلالاته البعيدة، لكونها:«تشكّل نافذة التّواصل مع النّصّ، والفعل الملموس الّذي ينتهي إليه مصير النّصّ»[4]

وعليه يصحّ لنا التّساؤل عن كيفيّة انبناء خطاب «طريق الشّمس»، وما مدى تفاعل القضايا المطروحة في فضائه أو تفكّكها؟ وما هو دور المتلقّي في الكشف عن دلالاته تركيبًا وصياغة، وهل تولّدت هوّيةُ ومعقولية الكون الرّوائيّ ل» طريق الشّمس» من اتّكائه على المرجعيّ الّذي تحيل إليه، أم أنّ مفارقة العالم اللّغويّ ضمن سياقاته، وصياغاته الفنّيّة، وتأويلاته اللاّمتناهيّة هي ما يحقّق هوّيته ويمنحه تمايزه؟

بناء على ما تقدّم سيتحدّد مسار بحثنا، في سعي إلى تقصّي كيفيّة مخاطبة النّصّ قارئَه، وكيفيّة إنتاجه الدّلالات المتوارية من خلال القراءة التّحليليّة التّأويليّة، للمستويات السّرديّة والمعجميّة والسّيميائيّة وصولًا إلى قراءة المستويات الإيحائيّة والتّناصيّة والثّقافيّة الكامنة:

(1) أمبرتو إيكو Umberto Eco، التّأويل بين السّيميائيّات والتّفكيكيّة، تر. سعيد بنكراد، (بيروت: المركز الثّقافيّ العربيّ، 2004)، 117.

(2) Umberto Eco : Les limites de l’interprétation, éd Grasset, paris 1990, p. 371

(3) François Rastier : Sens et textualité, éd Hachette Université, 1989, p.15.

(4) عبد الملك مرتاض، في نظريّة الرّواية (الكويت: المجلس الأعلى للثّقافة، 1998)، 176-175.

التّمثيل الاستعاريّ للرّواية: يدخلنا الرّوائيّ اللّبنانيّ عبد المجيد زراقط من خلال عنوان روايته «طريق الشّمس» إلى تركيب استعاريّ دال يّضفي بوساطته ظلالًا كاشفة، على السّياق السّرديّ، في الرّواية. فهذه العتبة النّصيّة تؤكد على أهميّة العنوان الّتي تنبثق:«من حيث هو مؤشّر تعريفيّ وتحديديّ، ينقذ النّصّ من الغُفلة، لكونه يشكّل الحدّ الفاصل بين العدم والوجود، بين الفناء والامتلاء. فأن يمتلك النّصّ عنوانًا، هو أن يحوز كينونة، والاسم/ العنوان، في هذه الحال هو علامة هذه الكينونة»[1].

يؤدّي العنوان ببعده الدّلاليّ والإيحائي، دورًا مهمًّا في عمليّة تأويل النّص واختزاله، فهو يقوم بتعيّين طبيعة النّص الذي يَسمه، ويشكّل الإشارة الأولى الّتي تواجه المتلقّي لتكون أحيانًا مفتاحًا دلاليًّا يستطيع اختزال النّصّ.

تتيح لنا القراءة التّحليليّة لعنوان هذه الرّواية، البحث في دائرتين مشتبكتي العلاقة هما: عنوان النّصّ ومتن النّصّ، فالعنوان «يثير لدى القارئ توقّعات قويّة حول ما يمكن أن يكوّنه موضوع الخطاب الّذي يتحكّم في تأويل المتلقّي»[2]، حيث ينزاح تعبير «طريق الشّمس» معجميًّا، عن معناه اللّغويّ القاموسيّ، المتمثّل بالإشعاع / الحرارة/ الضّوء، ليجعلنا أمام بنية استعاريّة كبرى تؤطّر كلّ الرّواية، وتشتغل في مدارها، وهو يتحوّل من خلال السّياقات النّصيّة، إلى استعارة ترميزية لمعنى الحقّ /الحياة/ والمسار الواضح الّذي لا يحتمل التباس، سيؤكّد هذا المعنى السّياق الحكائيّ المشتبك بالمسار الاستعاريّ، من خلال شخصيّة بطل الرّواية كمال السّاهر، في تقاطعها مع كثير من الشّخصيات الرّئيسيّة الواردة، تحكي معه، وله حكايات النّضال الوطنيّ، فيتولّد تقاطعٌ استعاريٌّ يتبلور في مقولة مفادها «خطّ المقاومة شمسٌ وحقّ»، بل هو حياة الوطن/ الأوطان، متى تعرّض للاعتداء عليه.

تصبح الرّواية، بذلك استعارة تمثيليّة كبرى ننتقل، من خلالها، من مستوى المعنى الضيّق وهو الضوء والحرارة والإشعاع، في جملة العنوان المجتزأة التّركيب (طريق الشّمس مسند أو مسند إليه في تقدير محذوفين: أولهما قبليّ والثّاني بعديّ. الأوّل على اعتبارها خبرًا لمبتدأ محذوف، فيكون التّقدير: هذه أو هي طريق الشّمس/ وثانيهما على اعتبارها مبتدأ حذف خبره فيكون التّقدير: طريق الشّمس هي المقاومة)، إلى

(1) خالد حسين حسين، في نظريّة العنوان، مغامرة تأويليّة في شؤون العتبة النّصيّة، (دمشق: دار التّكوين للنّشر، 2007)، 32.

(2) ويول براون، تحليل الخطاب، تر. محمّد لطفي الزّليطيّ ومنير التّركي (الرّياض: دار الفجر للتّوزيع والنّشر، 1997)، 90.

مجال أوسع يتمثّل في صيرورتها طريق الحياة، بل طريق الحقّ الّتي تظهر عندما يقرّر المرء السّفر إلى الحبيب (أيًّا يكن)، «فلا يستوحشها لقلّة سالكيها»[1]، فهي طريق الشّوق المساوي للعشق، بوصفه فضاء العيش الحقيقيّ، والفناء في الآخر، أو في سبيل الآخر، طريق الحق/ العشق هذه هي طريق الشمس، وهي نقيض «عدوِّ الشمس» المتمثل، في الرواية، في العدوّ الاسرائيليّ المحتلّ، وفي عملائه، وفي كل من يقطع طريق الحياة/ الشمس على سالكيها، تفرض قوّتها من وضوح الرّؤية/ المسار، وهو المجال التّصوريّ الأساس الّذي تنطلق منه الرّواية.

تظهِّر الاستعارة/ التّرميز قضيةَ الوعي البشريّ من خلال الأدبيّ وعبر علاقتِه بالوجود، وبالواقع الاجتماعيّ ربطًا بمقولة كارل ماركسKarl Marx [2]: «ليس وعيُ البشر هو الّذي يحدّد وجودهم، بل إنّ وجودَهم الاجتماعيّ هو الّذي يحدّد وعيهم»[3]. فـ«طريق الشّمس» تمثّل، باعتبارها خطابًا، كيفيّة خدمة الخطاب للرّؤية/ الأيديولوجيا الّتي ينبثق منها القول، بحيث يشكّل الوطن بأبعاده الدّيموغرافيّة، والسّياسيّة البؤرة التي تعبر من خلالها الأحداث والأشياء والأشخاص، وكلّ من وما يسهم في تكوين عالم النّصّ الرّوائيّ، لهذه الرّواية، بحسبانه نتاج «فكرةِ الوعي التّاريخيّ للذّات الجمعيّة»، و مبعث الأيديولوجيّ الّذي يضمره الرّوائيّ، حيال العالم المحيط به، إذ يعيد كتابته فنيًّا متوسّلًا لعبة الدّلالات ساعيًا، عبر تقنياته السّرديّة، إلى بلوغها في نصّه، وإلى تجسيدَ الإجحاف التّاريخي الذي تعرضت له منطقةٌ جغرافيةٌ محددةٌ من الوطن، هي منطقة جبل عامل، والإضاءة على محاولات التجهيل والاستضعاف لساكنيها، بل تركهم لمصائرهم، وللمعتدي الصهيونيّ يحاول المرة تلو الأخرى سلبهم أرضهم، وهدأة حيواتهم وحقهم في الاستقرار وفي الأمان.

بنية الرّواية: تقوم الرّواية بأسرها على واقعة اختفاء « الشّباب» من القرية، في إثر احتلال العدوّ الإسرائيليّ للقرية، واتّخاذه من مقرّ ناديها الاجتماعيّ مركزًا، و«تجنيده» من كان أستاذًا ومديرًا لمدرستها الرّسميّة، عميلًا أو حاكمًاعسكريًّايسعى إلى إذلال زملائه، وإهانة أبناء القرية، فيستتكر سميح صافي/ الرّاوي المشارك استدعاءه له:«لكنّي

(1) عبد المجيد زراقط، طريق الشّمس (بيروت: دار البيان العربيّ، 2022)، 9.
(2) كارل ماركس Karl Marx (1818– 1883) فيلسوف ألماني وثوريّ اشتراكيّ وهو ناشر البيان الشّيوعيّ وكتاب رأس المال، لعبت أفكاره دوراً مهمّاً في تأسيس علم الاجتماع وفي تطوير الحركات الاشتراكيّة. ورد في: جورج لوكاتش، الرّواية كملحمة بورجوازيّة، تر. جورج طرابيشي، (بيروت: دار الطّليعة، 1979)، 60.
(3) عبد المنعم تليمة، مقدّمة في نظريّة الأدب، (القاهرة: دار الثّقافة، القاهرة، 1973)، 3.

كنتُ مع الشّباب، ومنهم، سرحان يعرف هذا، فقد كان زميلًا لنا في المدرسة الرّسميّة ، وناظرًا فيها، ثمّ مديرًا لها، ثمّ غادر، وها هو يعود، ويرسل صبيانه إلى بيتي ليطوّقوه، ويصرخوا بي: سيّدنا، المقدّم، الحاكم، يطلبك»[1].

تتخذ الرواية بنية دائريّة تخرج من دائرة السّرد الخيّطيّ الكرونولوجيّ العادي لتتكسّر، بالاسترجاع وتتقطّع بالخطاب، لا سيّما بالوصف الموظّف في أداء الدّلالة، ويبدو واضحًا أنّ زراقط يجوّد لغته، إذ تتميّز بالشّعريّة غير المجانيّة، في غير موضع من السّرد، وتنتهي الرّواية بسرد الرّاوي المشارك سميح الصّافي الّذي افتتح القصّ، يخبر بوساطته ما حدث من غضبة سرحان منه، من بعد استدعائه له، واستقراره وسائر العملاء في القرية، وتحوّل الشّباب في الخاتمة، إلى الالتزام بفعل المقاومة المناوئ لهم: «وقَف. صاح: خذوه إلى بيته. ممنوع أن يغادره إلى أن نرى فيه رأينا. عدتُ إلى البيت، وإلى جانبي عسكريّان يسيران، ويتلفّتان مذعورين»[2].

بذلك يغدو حدث الاختفاء ذريعة سرديّة للدّخول إلى عالم القرية السّعيد الآمن ماضيًا يتقابلُ مع الواقع المضطرب المشوّش باعتداء الإسرائيليّ، على ناس القرية، وبانتهاكه حرمة المكان حاضرًا.

تقع الرّواية في خمسةٍ وثلاثين فصلًا، وتنتج العالم المتخيّل ينسجه فيها تعدّدُ أصوات الرّواة الظاهريّ/ وتماثلها في الرّؤية ضمنًا، فينتقل التّبيئر السّرديّ المشترك المتمثّل بالحديث، عن فعل الاعتداء، لتتجمع حوله جميع تبئيرات الرّواة بالتّركيز على حيواتهم ومواقفهم وانفعالاتهم، وعلى التّغيرات الّتي ألحقها دخول العدو، إلى دوائرهم المكانيّة، وإلى تدابيرهم الحياتيّة والذّهنيّة. (يصدر كلّ الرّواة الرّئيسيّين في الرّواية: كمال السّاهر [يروي 19 فصلًا]، سميح صافي 8[فصول] منى رشيد 8[فصول])، يصدرون عن رؤية واحدة هي رؤية المثقف اليساريّ المناضل الواعي لمعاناته من جراء: **فَقْد الأرض الفعليّ/ فلسطين+ فقد الأرض الاحتماليّ/ جنوب لبنان+ فقد الأمان/ القرية+ وفقد الدّيمقراطية/ الوطن.**

تتقابَلُ هذه الأصواتِ المتضامنة مع نقيضها الذي صُودر خطابُه المستقل، ليبرز من خلال السّرد والوصف. وتتمكن جميعها من إنتاج التمثيل السّردي للثّقافيّ الّذي تنشئه فنّيًّا، مولدةً الرؤية أو المنظور الأيديولوجيّ القادر على الجهر بالاختلاف/ التحدي،

(1) طريق الشّمس، 14.
(2) م.ن. 263.

وعلى بلورة مشروع حلّ يجذّر أصحابَه في المكان، كردّ فعل على التّهديد الّذي ينتهك حرمتهم؛ هذا المشروع، هو مشروع المقاومة للعدو الصهيونيّ، في ظلّ الطّارئ/ الحدث المحرّك : فعل الدّخول عنوة إلى أرض القرية، وهو ما سيؤكد عليه مجدّدًا سميح صافي، في سياق حديثه الختاميّ بقوله: « مطمئنٌ أنا الآن، إلى أنّ طريق الشّباب سالكة... كمال الآن يعمل مع المقاومة... اطمئنوا، هم يخافون منّا، ويختبئون»[1]، مناهضًا بذلك مشروعَ العمالة والانهزام الذي تتضح بحيثياته الرواية، في كثير من فصولها، فتتحقّق فعليًّا اتّجاهيّة الاستعارة: شهوة الاحتلال /الموت من قبل العدو، لن تجابهها إلاّ شهوة الحياة/ المقاومة، وطريق العتمة والظّلام، سيتمّ تخطّيها بسلوك طريق الشّمس سبيلًا واضح المعالم لنمط العيش الجديد الآتي.

هوّية البطل الرّئيسيّ في الرّواية وبطاقته الدّلاليّة المتكاملة بالتّماهي أو بالتّقابل:

يجسّد كمال السّاهر، البطل الرئيسي، في « طريق الشّمس»، شخصيّة المناضل الوطنيّ اليساريّ الحرّ، والأنموذج الذّكوريّ المثالي في الرواية (هو أنموذج حتى في اسمه، فهو الكمال المرتجى، وهو السّاهر على حماية القرية/ الوطن). هو معلم اللغة العربية، وموادّ أخرى. مثقف يساريّ، يحكمُ منطقَه العقلُ مشكّلًا منارته في الحياة. قارئٌ للقصة وكاتب لها. شاعرٌ مرهف، كاتبُ مسرحية، ومؤدٍ لبعض أدوارها.

يقرأ الفكر العربيّ والغربيّ، ويدعو إلى تمثّلِ الجيدِ منه. يجدُ صلة قرابة بينه، وبين بطل رواية السأم لألبرتو مورافيا، فيتقاطع معه إذ عاش مثله أزمة وجودية مركّبة، ذات جوانب سياسية، فكرية، عاطفية ودينية، وذلك في إثر فشل علاقته العاطفية بمن كانت حبّه في دار المعلّمين، من ثمّ تنكّرت له باحثة عن الأموال والذهب.

شكّلت رسائله المحفوظة عند صديقه وزميله سميح صافي، إحدى وسائط القول في الرّواية، انعكست من خلالها معاناته الوجوديّة تلك، ومعركته مع العبث، ونجاته منه من بعد قراءته للكون بأنظمته الدقيقة العجيبة، وبكائناته الطبيعية، ومكوناتها الأخرى التي يستحيل أن تكون وليدة المصادفة فقط، كما يعلن. تمثّلت نجاته بالعودة إلى الدينيّ، من خلال استقرائه القرآن وأدائه الصلاة مشابهًا بذلك، في رحلته هذه الكثير من المثقفين المسلمين المتفكرين الذين أعلنوا الشك، من ثم ركنوا إلى هدأة الإيمان في ظلّ الدّينيّ العقائديّ.

(1) طريق الشّمس،264.

يهتدي، فيجد أنّ إحساس الفقد الإنساني مبعثه فقدُ الإنجاز:» وفقدُ الانتصار، وتحقيق الذّات الشّخصية والوطنيّة...المهمّ أن تمتلك المعرفة، وأن تنتج معرفة تصوغ مشروعًا، فتقترن الأفعال بالأقوال»[1]. تماهى في شخصه الخاصّ/ والعام، الدينيّ/ والدنيوي، الفكريّ/ والفني.

ينحاز إلى الخط المقاوم بوعي وبتصميم، في انتقاد مضمر للانسياق الأعمى إلى التّقليد والانصياع:«قلت لهم: أنا معكم، قالوا: نحن معًا أقوياء، سنعوض الفقد، ونمحو الهزائم والخيبات»[2] حوار قصير يُجريه مبرزًا ضمير الأنا/ والأنتم المتكلّم الجمع يعلن من خلاله، التصدي والشبابَ لمقاومة العدو/ الموت.

هذا الموت الّذي جعله الخطاب السّرديّ متقابلًا، وعنصر الإيمان بالحياة التي تقتاتها الحرب، ويفسدها ما تفرزه من علاقات رسميّة مزيّفة هشّة، فتتولّد الرؤية أو وجهة النّظر التي يصدر عنها الكاتب، **بنكهة أخرى** وتتبلور سعيًا واعيًا من قبل شخصيّات الرّواية ومن قبله، إلى تعرية واقع الدولة المتخاذلة عن حماية أبنائها، وفضح المسكوت عنه، من ممارسات بعض موظفيها (المدراء+ المخابرات + العسكر) في بيئات المجتمع اللّبنانيّ الحدوديّ المتروك، لوعي أبنائه وحبّهم له من جانب، وللاعتداءات الصّهيونيّة المدّمرة الباغية من جانب آخر. **ونحن نقع على تناصّ واضح في هذه الجزئيّة، مع الرّوائيّ جبّور الدّويهيّ[3]، من خلال الحديث عن تعسّف العسكر والمخابرات، في تعاملهم مع أبناء حيّهم، في روايته الّتي حملت عنوان « حيّ الأميركان»**

تتماهى مع شخصيّة كمال السّاهر، أو هي تكمّلها شخصيّة الأنثى الفاعلة تمثّلها «منى شديد»، كأنموذج دالّ هو أنموذج الأنثى المتعلّمة القويّة. تشكّل منى المسيحيّة المولد والنّشأة شخصيّة نامية في الفضاء السّرديّ الرّوائيّ، فقد تعرّضت للاعتداء عليها من قِبل أستاذها، وهي تنهي دراستها الثّانويّة، ما أحبطها وولّد انكسارًا في قلبها، لكنها تابعت حياتها، وذلك بفضل احتضان أسرتها لها، ودعمهم لمسيرتها. من ثم انخرطت

(1) م.ن. 66-65

(2) م.ن. 67

(3) هو جبور بن بولس الدويهي، روائي وأستاذ جامعيّ لبنانيّ (2021-1949م.)، ولد في بلدة زغرتا الواقعة شمال لبنان قرب طرابلس، نال في هذا العام لقب « روائيّ الحياة اللّبنانيّة». اختيرت رواياته مطر حزيران، وشريد المنازل، وملك الهند ضمن القوائم القصيرة لجائزة البوكر العربية، ونالت الثّانية منها جائزة حنا يواكيم للرّواية اللبنانيّة، وحصلت على جائزة الأدب العربي الشّاب من معهد العالم العربيّ بباريس، وهي جائزة « تُمنح لكاتب عربيّ نظير عمل أدبيّ كتب باللّغة الفرنسيّة، أو تُرجم إليها من اللغة العربيّة «. صدرت الطّبعة الأولى من حيّ الأميركان، العام 2014، عن دار السّاقي في بيروت. ورد في مقابلة مدوّنة خاصّة، أجرتها هدى عيد مع الرّوائيّ جبّور الدّويهي، في مقهى ليناز/ بيروت الأشرفيّة، في تمام السّاعة العاشرة، من صباح يوم الجمعة الواقع فيه 14 آذار 2014.

في سلك التّعليم تمارسه بإخلاص وبمسؤوليّة، وقد أُعجبت بكمال بل أحبّته منذ رأته، وانجذبت إليه رافضة تصديق اتّهامات الناظر، والمدير له، بالعصبيّة وبالطائفيّة منحازة بذلك، إلى صوت العقل الذي لا ينجرّ إلى تصديق الأكاذيب:«لا، هو ليس طائفيًا، ثم كيف يكون طائفيًا متعصّبًا ويساريّا متطرفًا؟ لا ليس متعصّبا. يحكي عن الزّعيم أنطون سعادة كما كنت أسمع أبي ورفاقه يحكوون عنه»[1].

مارست منى بالإضافة إلى مهنة التّعليم، فعل التّرجمة متعاونة مع كمال، وذلك بفضل صديقتها سهام، وصارت إنسانة مثقّفة وأديبة في ختام الرواية، تكتب القصة وتسير بانسجام وبتكافؤ، في طريق تأسيس أسرة قويمة، مع حبيبها المسلم كمال.

كذلك تتقابل شخصيّة كمال وشخصيةَ العميل سرحان ذيب كأنموذج دال أيضًا يطغى البعد الاستعاريّ على تسميّته، فهو «الذّئب» في ترميز واضح، إلى الشّرّ الكامن في داخله، يحفّزه على أن يسرح في البلاد، ينهش من يتمكّن من الوصول إليه. وسرحان هو الأستاذ الّذي كان زميلًا سابقًا، لسميح وكمال في مدرسة القرية الرّسمية، من ثم صار ناظرًا فيها، ثم مديرًا لها، وغادرها لاحقًا ليعود إليها، عندما احتلّها جيش العدو موكلًا إليه أمر إدارتها متّخذًا على لسان صبيانه الّذين طوّقوا بيت سميح، وقد راحوا يصرخون به، لقب الحاكم: « سيّدنا المقدم، الحاكم، يطلبك»[2].

يتحدى سرحانُ هذا كمال في شخص سميح، يسأل – سؤالًا مجهورًا/مضمرًا من بداية الرّواية إلى ختامها– عن المكان الّذي ذهب إليه كمال متخفيًّا عن الأنظار من بعد دخول جيش الأعداء إلى القرية يبغي ملاحقته، هو وخطيبته منى.

يحتلّ نادي القرية الثقافي الذي بناه «الشباب»، وجهّزوه منعشين الحياة الاجتماعيّة/ الطّبيّة/ الثّقافيّة في القرية من خلاله، مفسدًا إياه، ومشوّهًا بابه، وجدرانه، ومحتوياته. مخبرٌ، جاسوس، عميل، محتال خطير، يتحدّى سميح،كمال، وكلّ الشباب:» ها أنت أسيري أخيرًا..ناديكم هذا صار مقرّنا، نحن الذين تسمونهم عملاء، وكتبكم هذه سندوسها بأقدامنا، وأنتم سندوسكم»[3]. وقد نضيف شخصية كلّ المتآمرين على القضية الفلسطينيّة، وعلى شعبها من بشر، ومن اتفاقيات أساءت إلى حقهم في أرضهم السّليبة، تلقي الرّواية ظلالًا كاشفة عليها، في غير موضع.

(1) طريق الشّمس، 52.
(2) م.ن. 14
(3) م.ن. 16

واقعٌ مشتبك سيضطر كمال/ الرّاوي المشارك، إلى التّحايل عليه، بكلّ وسائط الكتابة بهدف إدانته، لأنه تسبّب بإفساد كلّ المقاييس المسلكية القويمة. لذلك نجده يستعين بصديقه المسيحيّ سامي، وبتحقيقه الصحفيّ، وبتقرير إيرفد، ويوظّف القصص الهادفة يضمّنها السرد (قهقهة إبليس أنموذجًا)، وينتقي الأفلام ذات الرسائل، ويستضيء بالمسرح، من منظور شخصيّات الرّواية، فيكون «الأدبيّ» وسيلةَ المحاكمة لمن أسّسوا نوعًا جديدًا من الزّعامة: «الإقطاع/ السّياسيّ» الّذي بدا استكمالًا للإقطاع/ التّقليديّ السّائد ماضيًا، مثّله أنموذج البيك في الجنوب؛ أنموذجٌ لم يبدُ مكروهًا، كما قدّمته الرّؤية السّرديّة، بل زعيمًا مثيرًا للخوف حينًا، وللإعجاب والتّعاطف أحيانًا.

اعتلال المرجعيّ وحتمية المقاومة/ النّضال: تفضح زمكانية الرّواية التي (تجري أحداثها، بين قرية لبنانية جنوبية حدودية وبين بيروت، في ستينيّات القرن الماضي، أي في الآونة التّاريخية الّتي تلت هزيمة ال 67) الواقعَ المجتمعيّ/ المرجعي الذي يتم استدعاؤه في المسرود الفنّي، بأبعاده: الإنسانيّة، الاجتماعيّة، والسّياسيّة؛ وهو واقع يحكمه، في « طريق الشمس»، عاملا تضادّ أساسيّان هما:

- الانتماء إلى الوطن/ الاعتزاز بالهويّة اللبنانية العربيّة/ والتّجذّر في الأرض

ب- التّنكر للهوية/ خيانة الوطن/ والعمالة لصالح عدوه.

تولي دراسة شعريّة السّرد اهتمامًا بالخطاب الرّوائيّ، وتبحث في «زاوية الرّؤية»، أو «المنظور»[1] باعتباره «مكوّنًا مركزيًّا من مكوّنات الخطاب»[2]. ويشكّل المنظور :»عمليّة اختيار يجريها الرّاوي في ترتيب البرنامج السّرديّ»[3]، لأنّ أيّ حدث روائيّ لا يمكن تقديمه إلاّ عبر رؤية معيّنة، وسيمثّل الرّاوي الأداة أو التّقنيّة الّتي يستخدمها الرّوائيّ، لتقديم عالمه المصوّر، ولأنسنته، ليتحوّل العالم الفنّيّ ، بوساطته، من تجربة إنسانيّة

(1) المنظور لغةً:» هو ما ترمقه الأبصار اشتهاء ورغبة. والفعل نظر ينظر نظراً واسم المفعول منظور، والمنظور من الرّجال هو المهتَمّ به ومحلّ الاعتبار والاعتناء» ينظر في: لسان العرب لابن منظور، أبو الفضل جمال الدّين محمّد بن مكرم (-711هـ/1311م)، (بيروت: دار بيروت للطّباعة والنّشر، ط1، 1990)، مادّة (ن ظ ر). واصطلاحاً: « المنظور Perspective أو الرّؤية السّرديّة هو الوسيلة الرّئيسيّة لضبط المعلومة السّرديّة، أي لتحديد صيغة السّرد. يرتبط المنظور الرّوائيّ باختيار الصّيغة. ويرى غريماس Greimas أنّ مصطلح المنظور يقوم على العلاقة بين الرّاوي والمرويّ له، خلافاً لمصطلح وجهة النّظر الّذي يفترض وجود ناظر. ينظر في: لطيف زيتوني، معجم مصطلحات نقد الرّواية، (بيروت: مكتبة لبنان ناشرون/ دار النهار، ط1، لا ت.) 161.

(2) (يحسنُ التّمييز بين القصّة كمادّة حكائيّة والخطاب كطريقة لتقديم هذه المادّة، عبر ثلاثة مكوّنات مركزية هي على التّوالي: الزّمن، والصّيغة والرّؤية السّرديّة)، يُنظر في: سعيد يقطين، تحليل الخطاب الرّوائي، (بيروت: المركز الثّقافيّ العربيّ، ط.4، 2005)،382.

(3) لطيف زيتوني، م.س.160.

واقعيّة، إلى إبداع ينمو في حضن اللّغة مفيدًا من معطياتها، ومن شعريّتها.

لقد حملت أصوات الرّاوة/ الرّاوي، في هذه الرّواية، غيرَ قضية، وغير منظور للنّاس الجنوبيّين المقيمين في القرى الحدودية إقامة دائمة، أو لبعض أبنائهم الساعين في طِلاب العلم، والمنتقلين من حضارة الأطراف والهامش، إلى حضارة المدينة : الجامعة/ ومناهل الثقافة، العاصمة/ العمل (دار النشر)؛ أولئك النّاس الّذين تفتّح وعيهم، كما تاريخهم، على الاعتداءات الصهيونية المتكررة، وعلى الحرب السّجال،على فكرة النضال سبيلًا أوحد لحماية الأرض والعرض والأبناء، فلم يبق أمام المستنيرين منهم « الشّباب» كما تسميهم الرّواية، سوى ابتكار وسائل الصمود يجابهون بها العدوّ، ويهزمون بوساطتها، «ضعاف النفوس» المنحازين إلى الخيانة (العملاء)، يتمّ ذلك، في ظلّ دولة تهمّش الأطراف، وتمارس ازدواجية، في التّعامل مع الأبناء المواطنين:» تحدث تقرير بعثة «إيرفد» عن الفوارق الطّبقية بين اللّبنانيين، وعن تفاوت النّمو بين المناطق، وقدّر الأمريكيّ غوردون دخل الفرد في الأرياف ب 151 دولار، وفي بيروت ب 803 دولارات»[1]، هذا التّقابل في «الوعي» أنتج تنوّعًا في الرّؤى، وفي الأصوات الّتي يمكن إدراجها وفاق الشّكل التّالي :

–الصوت المتمرّد المقاوم (شباب القرى الحدودية+ المتعلمون المتفكرون+ الفلسطينيون الفدائيون+ أسرة بيسان المكوّنة من الجد+ الأب + الإبن)

–الصّوت المنساق الخائن (سرحان ذيب وجماعته)

–المعلم المصلح الرّاعي للأجيال (سميح/ كمال/ منى/ ريم)

–المعلم المضلّل للأجيال (النّاظر/ المدير/ سرحان)

–الصوت المعتدل المنفتح المستنير (الشيخ علي) / (سامي الصّحافي المسيحيّ + والد منى البعثيّ المسيحي)

يكشف السّرد، جانبًا من جوانب الأيديولوجيا، أو المنظور الّذي يضمره الرّوائي/ الرّواة، حيال الوطن المأزوم ما بين: «غيوم قاحلة لا تمطر داخل البلاد، وغيوم مدمرة من وراء الحدود»[2]، ما استدعى الولادة التّاريخية للمقاومة ولنقيضها، والتي ظهرت بعض نماذجها عبر شخصيات الرّواية، وهذه أبرزها:

(1) طريق الشمس، 175.
(2) م.ن. 69.

شخصية المقاومة (شخصية معنوية)، تمثلت من خلال المقام / المسجد يعود إلى الولي الّذي قاتل الصّليبيين فذهب الغزاة « وبقي أبناء البلاد، وبنوا للوليّ مقامًا، وشيّدوا له هذا المسجد»[1]/ المختار الحاج محمد السّاهر الّذي قتل الضّابط العثماني المعتدي، وهذه الحادثة **تبرز تناصًا آخر، مع رواية الكاتب اللّبنانيّ الكبيرتوفيق يوسف عوّاد**[2] **« طواحين بيروت» من خلال حادثة (قتل الضّابط العثماني، حيث قام الكاهن «أبو طاقية» بتصفية الضابط العثماني لأنه اعتدى على أرض الكنيسة، وعلى صورة السّيدة العذراء فيها)**.[3]، على أرزاق أهل القرية، محاولًا خطف فاطمة إحدى فتيات جميلاتها: « فدفنه أهل القرية في المكان الّذي قتل فيه، وسمي «قبر الأرنويط»...وراح الأتراك، وبقينا»[4]/ الثائر أدهم خنجر الّذي قاوم المحتل الفرنسيّ « فاستقبله الشباب بالحَورَبة، عندما وصل ليشارك في مؤتمر وادي الحجير»[5]/ الثّائر صادق حمزة الذي شارك في المؤتمر نفسه/ وصولًا إلى جيل الشباب، أبناء الفلاحين والعمّال الّذين حفر أجدادهم وآباؤهم الصخر ليبقوا في هذه البلاد، ويعمّروها ويحموها. ينطق برؤية هؤلاء كمال المناضل المثقف اليساري المنفتح على الآخر، والمؤمن بالعقل الناقد الواعي الحاضن لمسار الأجيال الواعدة « لسنا أبناء بكوات، ولا أبناء وجهاء...علينا، نحن الواعين أحوالَ واقعنا، أن نواصل طريقهم... طريق الحياة، طريق الشمس لمقاومة عدو الشمس»[6]، خطاب يكشف دلالة العنوان وشعريته تماهيًا ومضمون الرّواية.

ولعلّ بيسان هي الوجه الآخر المتمّم لمنى، إذ برزت أنثى مناضلة بالفعل الحزبي، وبالقتاليّ المنتظم تحت راية العمل الفدائيّ، بالتقابل مع منى التي بقيت في خانة النضال الاجتماعيّ/السلميّ. بذلك نحجت الرواية في تقديم أنموذج المرأة المقاومِة/ تسهم في مسار مجتمعها، غير مكتفية بالدور التقليدي المتعارف عليه، أي دور الأم الراعية بوعي لأسرتها، ودور الأخت المُحّبة لأخيها، والمتابِعة لنتاجه الثقافيّ تقرؤه في منزل والديها.

---

(1) طريق الشّمس، 29.

(2) توفيق يوسف عوّاد(1988-1911م): أديب وكاتب وروائيّ لبنانيّ راحل. درس في كلّية القدّيس يوسف في بيروت، ثمّ واصل دراسته للحقوق في جامعة دمشق. له الكثير من المؤلفات الرّوائيّة والقصصيّة والشّعريّة. صنّفت روايته « طواحين بيروت» واحدة من أفضل مائة رواية عربيّةm.
Marefa.org

(3) توفيق يوسف عوّاد، طواحين بيروت، (بيروت: دار الآداب، 1972)، ص 217.

(4) طريق الشمس،32.

(5) م.ن. 33

(6) م.ن. 34

شخصية الديني الصّالح المنفتح على الآخر: لعلّ أبرز ما ميّز شخصيّة رجل الدين في هذه الرّواية هو اعتداله، وانفتاحه على الاجتماعيّ التربويّ، وسعيه إلى إنتاج الوعي لا إلى طمسه، فسميح يلجأ إلى الشيخ للاستعانة به، يناهض بوساطته الأهالي الذين رفضوا فكرة إعطاء كمال دروسًا خصوصية لأبنائهم، خوفًا منه ومن أفكاره المتحرّرة، ومن تحريضه لهم على البيك: « ويحرضهم على سيدنا البيك، لازم البيك يعرف كل شي، وينقله من هنا»[1].

يعدّ الشيخ أصحاب هذا الخطاب مضلَّلين، ويتعهد بتوضيح حقيقة الموقف لهم مستعيضًا عن الخطبة في المسجد، بالحديث المفصّل معهم عن المدرسة، وعن هدف كمال من الدّروس الخصوصية المجانية التي اقترحها، لإيمانه الحقيقيّ بأن « المعرفة نور» وهداية، منتقضًا ضمنًا سعيهم إلى نيل رضى الإقطاع السياسي يمثّله البيك، ورافضًا شكر والد كمال لدفاعه عن ابنه، وهو يؤكد أنّ الشكر إنما يكون لله سبحانه وحده. بالإضافة إلى انزعاجه من فكرة وجود أربعةٍ وعشرين تلميذا بلا صف يحضنهم، فيطالب بفتح الصف الأول المتوسط في مدرسة القرية، و يبارك لكمال زواجه من منى المسيحية، مسترشدًا بفعل الرسول من ناحية، وبسيرتها التعليمية الطيبة من ناحية أخرى.

الصّياغة السّرديّة والجماليّة الدّلاليّة المولّدة: إنّ الرّغبة في قراءة أسباب ظهور الفعل المقاوم، من خلال وضعيات كثيرة يستحضرها السّرد بعفوية وبساطة، سمح ببثّ الأيديولجيا في الحدث، وفي تصوير الأشياء، وفي الكشف عن الطّبائع والسّلوكيات، وقد تسرف الرّواية أحيانًا في توظيف الموروث الشّعريّ لتستحضر المروث النّضاليّ، إلاّ أنّ نصّها يتحايل على نفسهً، من خلال تغيير « الضّمائر»الّتي تتولّى السّرد، وهي وسيلة مثلى تمكّن من تغيير زوايا الرّؤية، لتُقصي الصّوت الحقيقيّ المركزيّ المتحكّم في مسارات النّصّ الرّوائيّ، فهي لا تتردّد في تنويع الأصوات السّاردة صراحة أو ضمنًا، ليس بهدف نزع البطولة عن كمال، وإنّما لتكشف عمّا لا يراه في الآخر، أو في الفلاّح، أو في الدّينيّ، أو في الأنثويّ...

لذلك تتعدّد الأساليب الموظّفة، في هذه الرّواية، وتتداخل، ما بين أسلوب مباشر، وأسلوب غير مباشر، وأسلوب مباشر حرّ، وأسلوب غير مباشر حرّ ومناجاة وحوار ثنائيّ، فتتداخل هذه الأساليب وتتماهى لتشكّل نسيجًا لغويًّا يتّخذ هويّته الخاصّة مقاربًا بل موظفًا الأبعاد الجماليّة الإيحائيّة، في كثير من الأحيان. نقع في الصفحة الأولى

(1) م.ن. 119.

من الرّواية على خطاب مباشر = مناجاة تلت السرد تموضعَ من خلالها الرّاوي/ سميح الصافي، في موقع الشّخصيّة، مناجيًا نفسه بشعرية مؤثرة: «إلى أين أذهب؟ وكيف؟ أسرتي كبيرةِ، ولا مال كاف معي... مساكب التبغ أينعت، والأرض التي تنتظر الشتلات الخضراء حُرثت، وحقول القمح والحبوب الأخرى تنتظر عناق أشعة الشمس لترتمي في أحضان الفلاحين...»[1]، مستحضرًا صوت الفلاحين الّذين يعنون بالأرض.

يسرد كمال محاولًا تصوير قلق الشيخ عليه من البيك والآخرين، ثمّ يؤدّي حوارًا ثنائيًّا دالًا = خطابًا مباشرًا بين كمال والشيخ، «قال الشيخ: ليس من السهل أن تكون من السالكين (أي لطريق الحق)، بنادق الصيادين تكثر في هذه الأيام/ قلت: أحاول، والمهم، إن كنتُ عصفورًا يطاردني الصيادون أن لا أفقد ريشي»[2] تسرد منى، في خلال، مشاهدتها وكمال فيلم «الباب المفتوح» لفاتن حمامة، مصورةً اقترابه منها، وبوحَه بحبه لها، فنجدَ أنفسنا أمام انسيابية شعرية قائمة على المساءلة وتلقي الأجوبة المكثفة: «شوق وشوق ما يساويان؟/ العشق/ ما العشق؟/ انجذاب القلب إلى الجمال/...»[3] سيستمرّ هذا النّسق من الانتقال الفجائيّ، في كلّ الرّواية، ما يشي بملازمة الصّوت الحرّ للسّرد والوصف في كلّ فصولها. ..

يعكس هذا النّسق من القول الّذي تنوّعت أساليبه التّعبيريّة، تنوّعًا على مستوى الإدراك، ويمنح السّرد حيويّة ومسرحة، فيكشف نفسيّات شخصيّات الرّواية وأصواتها المضمرة والمعلنة، وفي مقدمتها صوت الكاتب الذي يتبنى في القصّ الفني هويته/ هوية المربيّ والمعلّم المثقّف التي مارسها في عالمه المرجعيّ.

فهو لم يكتفِ بتعرية الطّبقة السّياسية التي أجهضت التجربة الشهابية، متيحة للعدو أن يتجرأ ويعتدي، بل تلمّس مشاهد الصراع الخفي والمعلن بين اليمين واليسار اللبنانيّ، وترددات ذلك على أبناء الوطن، من خلال الإحالات المتكرّرة إلى الفضاء المرجعيّ العامليّ الذي نبتت من تربته الأحداث وتوالت. فضاء واقعيّ ينهض قبالة العالم التّخييليّ الّذي سعى الكاتب إلى إنتاجه، إذ يكتب روايته. فيولّد بذلك إيهامًا بتقابل عالمين داخل النّصّ الرّوائيّ: عالم أبناء الجنوب الواقعيّ، وفيه العدوان الصهيوني المتكرر وأزيز الدبابات، وهديرالطائرات، والمقاومون والخونة، وله زمكانيته الرّيفيّة الجنوبيّة والمدينيّة

(1) طريق الشمس، 13.
(2) م.ن. 235.
(3) م.ن. 223.

الهامشيّة. والعالم الرّوائيّ التّخييليّ الّذي سعى الكاتب، إلى ابتكاره، وتأطيره وإمتاع القارئ بملاحقة نسيجه المشبع بالحبّ والغزل والجمال والشعر وبالمحكيات المحلية، وإدراكه لمكوّناته وتقنياته.

فهل أفلحت الذّات/ الفرديّة في تحقيق سعيها المضمر، في تحويل الكتابة صوتًا للجماعة المحلّية اللّبنانيّة الّتي تنتمي إليها، ومرآة لذاكرتها ولتاريخها؛ صوتًا يحميها ويحميهم من الضّياع، فيبرز كتحدٍ واضحٍ لفعل الحرب، ولسطوة الزّمن الّذي يفتك دائمًا بابن الإنسان؟ وهل سيدرك المتلقّي هذه المحاولة لحماية التّاريخ/ تاريخهم الذي صنع الحاضر، وبيّن أسباب تبلوره؟

الخاتمة

إنّ أي عمل أدبي لا تكتمل فعاليته إلاّ بمشاركَةٍ ناشطة، من قارئ/ متلقٍ، يسعى إلى حلّ الشفرات المستخلصة التي غالبًا ما توظف في النصوص، بقصد التّمويه والانحراف عن المعنى القاموسيّ لها، ما يتوافق والقراءةَ الدّلاليّة الاستبطانيّة المفتوحة، لكونها لا تنتهي إلى معنى محدّد، ولكنّها تعكف على ملاحقة المضمر الدلاليّ، في جميع تمظهراته ومستوياته التّرميزية والتشفيريّة، وذلك «على اعتبار أنّ كلّ نصّ له متصوّر ذهني غائب، أو وهميّ في وعي المتلقي، يتشكل لديه من تراكم الخبرات القرائية، ومن المخزون الذاكريّ، وما تضفيه قدراته الإبداعية من خلق وابتكار»[1]

ترى القراءة التّأويليّة، إلى مُضمر عبد المجيد زراقط، في روايته « طريق الشّمس»، نفيَه حصريّةَ الفعل المقاوم بفئة أو بطائفة أو بدين، فهو يجاوزُ هذا التّحديد المجحف إلى الوطنيّ المشترك، وإلى الإنسانيّ الأقوى (سواء كان رجلًا أم امرأة) صاحبِ الحقّ الّذي يُقدم ولا يتردّد، وهذا هو ما ينهي به روايته :» فالأقوى هو صاحب الحقّ الّذي لا يستوحش الطّريق إليه»[2]، فالوطن أكبر من كلّ الطّوائف، وأعظم منها لأنّه الجامع الحقيقيّ الّذي يجعل من الكلّ واحدًا ومن الواحد كلًّا، «إذا تطلّع صوب السّفح عدوانُ»[3].

وقد ظهر الصّوت/ الأصوات، في عالم السّرد، عارفًا مثقّفًا ناقدًا وقادرًا على متابعة المجتمعيّ/ المحلّي، والعربيّ بأحداثه السياسية البارزة كهزيمة 67، اتّفاق القاهرة وتداعياته

(1) عبد القادر فيدوح، معارج المعنى في الشّعر العربيّ،)سوريا: دار صفحات، سوريا، 2012)، 146.
(2) طريق الشّمس، 263.
(3) سعيد عقل، ديوان كما الأعمدة (بيروت: دار الكتاب اللّبنانيّ، 1974) من قصيدة كما الأعمدة.

لا سيّما، على مناطق لبنان الجنوبيّة التي شهدت نشاط الفصائل الفلسطينيّة المسلحة، وكموت جمال عبد الناصر الّذي هز الوجدان العربيّ... وما إلى ذلك من أحداث، وبحث عن وضعيات وأحداث تستوعب تلك المعاني، وتمنحها حيويّة الحدَثيّة وتشويقها.

جرّب الرّوائيّ زراقط أسلوبًا سرديًّا نقل روايته من التّسجيل العفويّ لمعطيات الفعل الإنسانيّ، في أبعاده الديموغرافيّة والأبستيومولوجيّة، إلى محاولة تأسيس رؤية فنّيّة اعتمدت أساليب سرديّة متنوّعة، ووسائط قول مختلفة تمتحُ مضامينها، من فهمٍ إشكاليّ لحقيقة وجود المقاومة، ومحاولة إضفاء البعد الإنسانيّ على تمظهراتها، منبّهًا إلى ضرورة الإقرار بهوّيةِ وبأهميّةِ المقاومة الوطنيّة المتنوّعة (المسيحيّ+ المسلم) (اليساريّ+ البعثيّ + المتدين)، حالها في بدايات ظهورها على التّراب اللّبنانيّ مؤكّدًا أنّ الحرب سواء كانت لعبة أبناء الوطن أم افتراء أعداء الوطن، سواء تبدّت وهمًا بخلاص أم محاولة بحثٍ عن عدالة موهومة، ستبقى شرًّا يدفع المواطن ثمنَه بفقده استقراره، وشعوره بالأمان، في سبيل الدّفاع عنه، لذا عليه ألّا يسقط في أنانية الاستئثار، وفي قسوة الإقصاء أو الإنكار.

مكتبة البحث

- **المصادر:**
- زراقط، عبد المجيد، طريق الشّمس، بيروت: دار البيان العربيّ، 2022
- **المعاجم:**
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدّين محمّد بن مكرم (-711هـ/1311م)، لسان العرب، بيروت: دار بيروت للطّباعة والنّشر، ط1، 1990
- زيتوني، لطيف زيتوني، معجم مصطلحات نقد الرّواية، بيروت: مكتبة لبنان ناشرون/ دار النهار، ط1، لا ت.
- **المراجع بالعربيّة:**
- تليمة، عبد المنعم، مقدّمة في نظريّة الأدب، القاهرة: دار الثّقافة، القاهرة، 1973
- حسين، خالد حسين، في نظريّة العنوان، مغامرة تأويليّة في شؤون العتبة النّصيّة، دمشق: دار التّكوين للنّشر، 2007
- عقل، سعيد، ديوان كما الأعمدة: قصيدة كما الأعمدة، بيروت: دار الكتاب اللّبنانيّ، 1974
- عوّاد، توفيق يوسف، طواحين بيروت، بيروت: دار الآداب، 1972
- فيدوح، عبد القادر، معارج المعنى في الشّعر العربيّ، سوريا: دار صفحات، سوريا، 2012

- لحمداني، حميد، أسلوبيّة الرّواية– مدخل نظريّ، منشورات دراسات سيميائيّة أدبيّة لسانيّة، الدّار البيضاء: مطبعة النّجاح الجديدة، 1989
- مرتاض، عبد الملك، في نظريّة الرّواية ، الكويت: المجلس الأعلى للثّقافة، 1998
- يقطين، سعيد، تحليل الخطاب الرّوائي، بيروت: المركز الثّقافيّ العربيّ، ط.4، 2005
- **المراجع المعرّبة:**
- إيكو، أمبرتو Umberto Eco، التّأويل بين السّيميائيّات والتّفكيكيّة، تر. سعيد بنكراد، بيروت: المركز الثّقافيّ العربيّ، 2004
- بروان، ويول yule Brown، تحليل الخطاب، تر. محمّد لطفي الزّليطيّ ومنير التّركي، الرّياض: دار الفجر للتّوزيع والنّشر، 1997
- لوكاتش، جورج George Loukas، الرّواية كملحمة بورجوازيّة، تر. جورج طرابيشي، بيروت: دار الطّليعة، 1979
- المراجع الفرنسيّة:

- **Eco, Umberto** : Les limites de l'interprétation, éd Grasset, paris 1990
- **Rastier, François** : Sens et textualité, éd Hachette Université, 1989
- **Roy, Jean-Michel** : Sémiotique, philosophie et théorie du langage, in Au nom du sens, Grasset 2000

- **الدّوريّات والمقالات والمقابلات:**
- صحيفة اللّواء، الصفحة الثّقافيّة، في 17 تمّوز 2018 .
- مقابلة مدوّنة، مع الرّوائيّ جبّور الدّويهي، في مقهى ليناز/ بيروت الأشرفيّة، في تمام السّاعة العاشرة، من صباح يوم الجمعة الواقع فيه 14 آذار 2014.
- المواقع الألكترونيّة:

- **m.marefa.org**

التّربية في لبنان حقائق ورؤى

د. سلمى عطاالله [1]

إنّ زمننا الحاليّ هو زمن قبيح يرزح تحت ضغوطات جمّة، ويسير لاهثًا خلف سراب خدّاع، إذ تغلب فيه القيمة الماديّة والصّبغة الاستهلاكيّة، وتضيع فيه كلّ الملامح الإنسانية. وقد يكون **ابتعاد إنسان هذا الزّمن عن الاهتمام بالتّربية وإيلائها المكانة الأهمّ في حياته أحد أبرز الأسباب الّتي أودت بالعالم المعاصر بما فيه وطننا «لبنان»، إلى هذا المصير. فما هو المفهوم الحقيقيّ للتّربية؟ ولماذا غابت التّربية عن اهتمام اللّبنانيّ تحديدًا؟ ما هي الأسباب الّتي أدّت بنا إلى هذا الواقع؟ وما هي الرّؤى من أجل تربية منشودة تنتشلنا من مستنقع تخبّطنا؟** هذا ما سنحاول الإجابة عليه، وإن بإيجاز، في ما يلي.

أوّلًا: تعريف التّربية

إنّ **التّربية هي إعداد للحياة إن لم تكن الحياة عينها، بكلّ أبعادها ومعانيها... وهي عمليّة نموّ وتكامل** مادامت مرتبطة بالإنسان، وما دام الإنسان ينمو ويتكامل. **وهي تجسيد للتّراث الثّقافي الاجتماعيّ** لأيّ شعب، إذ تتضمّن قيمه وتوجّهاته وعاداته وتقاليده... وتعبّر عن أمانيه وطموحاته... وتنظّم فكره وعلومه واكتشافاته... وتطوّر أوضاعه وتهتمّ بتعليمه وبناء الإنسان فيه... **وهي عمل يهدف إلى مساعدة المتربّى على إحداث تغيير في شخصيّته**، سواء أكان ذلك على صعيد ذكائه أو ذاكرته أو مخيّلته أو تصرّفاته...[2] وهي تقوم على أبعاد عدّة، منها السّلوك والأخلاق، والتّنشئة والتّنمية، والتّوجيه الوطنيّ... وهي تتنوّع وتتشعّب ما دامت هناك تنوّعات حياتيّة وتشعّبات إنسانيّة. لذا نراها تنتظم تحت أكثر من عنوان كالتّربية الوطنيّة والتّربية الدّينيّة والتّربية الصّحيّة والتّربية البيئيّة والتّربية المدنيّة...[3]

إذًا، التّربية سلوك وحياة... وهي أيضًا عامل تكوين. والكلام فيها هو مجال لمزيد من التّأمّل في الحياة، وفي تكوين الإنسان، وفي صناعة المستقبل وفي توقّع الغد

(1) أستاذة النّقد الحديث ومنسّقة اللّغة العربيّة في جامعة سيّدة اللّويزة، لبنان
(2) موسى، علي. التّربية هي القضيّة، ص 42.
(3) فريحة، جورج؛ المر، جورج. مسارات التّربية في لبنان، ص 29.

الواعد. وإشباع حاجة التّربية يعني، وفق تأكيد العالم السّويسريّ «بياجيه» (.Jean W Piaget)، الاضطلاع بمسؤولية أكبر من تلك المقتصرة على توفير اكتساب القراءة والكتابة والحساب... إلى تأمين تطوّر كامل للوظائف الفكريّة لكلّ متربّى، كحيازة المعارف والقيم الأخلاقيّة حتّى إتمام التكيّف مع الحياة الاجتماعيّة.

ثانيا: واقع التّربية في لبنان والأسباب المؤدّية إليه

إنّ واقع التّربية في لبنان لا يختلف عن واقع التّربية في معظم الدّول النّامية حول العالم. **فهي سبب مآسي هذا الوطن، وهي الضّحيّة الكبرى كذلك.** إذ باتت بعيدة عن اهتماماتنا، لا تتصدّر سلّم أولويّاتنا، وإن كان هناك بعض المطالبات أو الاهتمامات، إلّا أنّه لا يؤتي ثمارًا، ولا يجدي نفعًا، ويبقى كما يقول العرب جعجعة بلا طحن... **وذلك كلّه يعود إلى أسباب عديدة، نذكر منها:**

1. **غياب التّربية عن أولويّات معظم السّياسيّين،** إذ هي ليست موضوعًا ذا مردود سياسيّ محسوس، فنراهم غير مندفعين أو متحمّسين لاستلام وزارة التّربية، أو للعمل والاستثمار في هذا القطاع الحيويّ. ومن يستلم هذه الوزارة يكون في معظم الأحيان، إن لم نقل في كلّ الأحيان، غريبًا عن عالم التّربية والتّعليم، بعيدًا عن أحوالها وشؤونها وقضاياها... لذا، لا تأتي أفعاله ذات ثمار ناجعة، إذا كان هناك من أفعال يعوّل عليها...
2. **غياب الخطط والرّؤى التّربويّة المتكاملة والتّخطيط المستقبليّ التّغييريّ.**فلا سياسة تعليميّة تربويّة مدروسة ومتكاملة منذ الاستقلال حتّى اليوم. والمقصود هنا، طبعًا، يتعدّى إصدار المناهج التّربويّة وإعلان الوثائق الرّسميّة لإرضاء الأونيسكو وغيرها. ويعود سبب هذا الغياب إلى عدم إيمان المسؤولين بقدرة التّربية على الإصلاح والنّهوض والتّغيير وعدم اهتمامهم بها...
3. **اختلاف اللّبنانيّين في المفاهيم الوطنيّة** الّتي يريدون أن تقاس بمقاييسهم وبأحجامهم وأن تخضع لعاداتهم وموروثاتهم وتقاليدهم وخصوماتهم وحزبيّاتهم وطوائفهم. وبالتّالي، عدم الاتّفاق على مقاربات تربويّة موحّدة وواضحة المعالم... والمدارس والجامعات، حيال هذا الأمر، لا تحدث أيّ تغيير، إذ هي شريكة في هذا الأمر، فمعظمها يعود ولاؤه للطّائفة أو الحزب أو المؤسّسة الاجتماعيّة بدلًا من الولاء للوطن.فلبنان أوطان في وطن...

4. **عدم قيام وسائل الإعلام بدورها في التّوجيه والتّنشئة وزرع القيم والفضائل في النّفوس**، خصوصًا أنّ معظمها قد ابتعد عن الموضوعيّة، ودخل في لعبة المصالح الشّخصيّة والعصبيّات الطّائفيّة والمذهبيّة والحزبيّة والمناطقيّة والإقليميّة والدّوليّة... وانغمس في ما لا بعد نظر فيه على الصّعيد الثّقافيّ واللّغويّ والتّوجيهيّ... في كلّ ما هو استهلاكيّ، مبتذل أحيانًا ورخيص، هدفه جمع أكبر عدد من المشاهدين...

5. **تحوّل التّعليم من رسالة إلى وسيلة كسب مادّيّ وفير أو وظيفة**.فمعظم المدارس والجامعات يعمل بذهنيّة تجاريّة بحت... ومعظم المعلّمين يعلّم من دون أن يلتفت إلى تربية من يعلّمه، إذ ما عاد هؤلاء يرون في أنفسهم مربّين بل مجرّد موظّفين يؤدّون عملًا معيّنًا لقاء راتب في نهاية الشّهر، وتعويض في نهاية الخدمة.

6. **وجود هوّة تفصل النّظام التّعليميّ عن حاجات المجتمع وتطلّعاته**، وتؤدّي إلى تخريج طلّاب عاجزين، في معظم الأحيان، عن مواكبة التّطوّرات الّتي تفرزها التّحوّلات والتّبدّلات في العالم وفي وتيرة الحياة ونوعيّتها، لا سيّما في مجال التّكنولوجيا الحديثة، وسوق العمل والتّبدّل الاجتماعيّ...

7. **عدو معظم المدارس لتقليد الغرب تقليدًا غير مدروس، وللسّعي في أثر تطبيق رؤى وسياسات وشعارات لدول غربيّة ولمنظّمات أو إرساليّات دوليّة**، إمّا بسبب المكانة والثّقل والمصداقيّة الّتي تتمتّع بها هذه الدّول والمنظّمات، وإمّا في سبيل تمويل مشروط بتطبيق السّياسات والشّعارات المتبنّاة والّتي لا تناسب مجتمعنا، لأنّها نشأت استجابة لمجتمعات أخرى تختلف عنها، وإمّا بسبب عقدة النّقص الّتي يعيشها المجتمع اللّبنانيّ بأكمله أمام الغرب والتّطوّر الّذي أحرزه. من هنا تعاظم رغبة الكثير من المدارس والجامعات في نيل شهادة اعتماد Accreditation من دول ومؤسّسات غربيّة معيّنة، فقط لكي تكون مقبولة عالميًّا، من دون العمل على رفع مستوى التّعليم والتّربية بحيثيّات ومعايير محليّة المنشأ تراعي خصوصيّة الوطن وتحاكي حاجاته...

8. **تركيز معظم المدارس والجامعات على التّعليم على حساب التّربية**، فيما التّربية أمر والتّعليم أمر آخر. فكتاب التّربية المدنيّة والوطنيّة موجود في بعض الصّفوف المدرسيّة دون سواها، وتُقارَب مادّته بأسلوب تقليديّ مملّ، وببعض من الازدراء أو لنقل عدم الاهتمام من قبل المدرسة والمتعلّمين وحتّى الأهل. ما يجعل هذه المادّة

منفّرة وغير مجدية، وبالتّالي، لا تأتي الثّمار المرجوّة... أمّا في الجامعات فكلّ ما له علاقة بالتّربية يكاد يغيب عن المقرّرات والبرامج والمشاريع...

9. **تركيز معظم المدارس، ومعهم الأهل، على مواد العلوم الوضعيّة** كالرّياضيّات والفيزياء والكيمياء وعلوم الحياة، **على حساب موادّ العلوم الإنسانية** كاللّغات والأدب والتّاريخ والجغرافيا... وذلك انسجامًا مع روح هذا العصر وما يتطلّبه سوق الاستهلاك والمنفعة المادّيّة.

10. **وضع معظم المؤسّسات التّربويّة أهدافًا غير شاملة، تتوخّى أمرًا من أمور الحياة، وتغفل عن سواه،** فلا تؤدّي إلى اتّزان الفرد وتكامل شخصيّته. كما وضعها الكثير من الضّغوط، ما يبعد المتعلّمين عن الإقبال على الحياة نفسها، ويجعلهم يرتضون بالسّهل المبتذل، فيحملون الشّهادات غير مبالين بالمستوى الأكاديميّ أو الثّقافيّ أو القيميّ...

11. **اعتماد عمليّة التّعليم والتّعلّم على الفكر الممنهج التّجزيئيّ على حساب الفكر الواسع والرّشيد،** استسهالًا لما هو ملموس ولما يسهل قياسه. كما اعتماد أسلوب يميل إلى السّلبيّة ويدفع نحوها ويركّز على مهارات الذّاكرة والحفظ، ولا يولي أهميّة لمهارات مهمّة وأساسيّة كمهارات التّحليل والتّفكير المنطقيّ وحلّ المسائل وما إلى ذلك من مهارات عقليّة عليا.

12. **وضع المدارس والجامعات النّجاح في الامتحانات المدرسيّة والرّسميّة والجامعيّة، والحصول على المعلومات في مرتبة أهمّ** من صقل النّفوس، وتشذيب الخُلُق، وإثارة الرّغبة المعرفيّة، أو استنهاض الفعاليّة الاجتماعيّة والسّياسيّة والإنسانية...

13. **اعتماد المدارس على مناهج مكثّفة، موادّها، في معظمها، مبتورة، ناقصة، نظريّة أكثر منها عمليّة تطبيقيّة،** لا تجدي نفعًا في الحياة، ولا تتوافق مع الممارسات الفعليّة على الأرض، كما لا تجاري روح العصر، بل تقيّد حريّة المعلّم في بناء الإنسان في المتعلّم وفي صقل شخصيّته وتثبيت مواطنيّته... بالإضافة، طبعًا، إلى عدم العمل على تجديد هذه المناهج أو العمل على تطويرها بشكل مستمرّ، علميّ ومدروس...

14. **اهتمام الأهل بما يحصّله أبناؤهم من نتائج وعلامات أكثر من اهتمامهم بما**

يتعلّمونه أو بالقيمة المعرفيّة أو السّلوكيّة والخُلُقيّة... كما اهتمامهم بأن يغدو أبناؤهم من الأغنياء والمتموّلين أكثر من اهتمامهم بأن يكونوا من ذوي الحكمة والخُلُق والحسّ الإنسانيّ...

ثالثًا: نحو رؤى تربويّة جديدة

إنّ التّربية هي أولويّة أساسيّة في نشوء المجتمعات، وهي حجر الزّاوية للتّنمية والأساس الّذي تقوم عليه معظم الرّفاهيّة الاجتماعيّة والاقتصاديّة. بها تُبنى الأوطان وتزدهر وتتطوّر. و**«لبنان» لن ينجو إلا بالتّربية، فهي هدمته وهي تبنيه[1]، وهي إكسير الإصلاح فيه، ولكي تُصلِح يجب أن تُصلَح. ولإصلاحها، علينا أن نتّجه نحو تربية مسؤولة، تربية تهيّئ للحياة** كما رآها السّياسيّ الفرنسيّ «جاك ديلور» (Jacques Delors)، **تربية تخاطب بناء الشّخصيّة النّفس – اجتماعيّة[2]**، وتُعِدّ أفرادًا يتأقلمون ويتكيّفون مع وتيرة التّحوّلات السّريعة الّتي يعيشها العالم، ويستفيدون منها في ما يخدم قضايا التّنمية والنّهوض بالإنسان. علينا أن نتّجه نحو تربية متينة متكاملة، تتّجه لتحقّق أهدافًا أساسيّة تتجلّى في: التّعلّم للمعرفة، التّعلّم للعمل، التّعلّم لمعرفة الآخر والعيش معه، التّعلّم لمعرفة الذّات وتكوّنها وتحقيقها وتمكّنها على نحو أفضل... تربية تتخطّى، بحسب تأكيد «بياجيه» الحقّ في القراءة والكتابة والحساب لتؤمّن لكلّ متعلّم تطوّرًا كاملًا لوظائفه الفكريّة كحيازة المعارف والقيم الأخلاقيّة وذلك حتّى إتمام التّكيّف مع الحياة الاجتماعيّة... **ولكي نلامس هذا النّوع من التّربية يجب أن يتمّ الاهتمام بنواح ومرافق كثيرة، نذكر منها:**

1. وزارتا التّربية والثّقافة

إنّ وزارة التّربية والتّعليم ووزارة الثّقافة، اللّتين يفضّل دمجهما في وزارة واحدة، هما وزارتا صناعة الإنسان اللّبنانيّ، لأنّهما تصنعان تربيته وعلمه وثقافته... بكلام آخر، **هما تصنعان شخصيّته وتبنيان الذّات فيه. لذا، على الدّولة أن تولي أهميّة كبرى لهاتين الوزارتين، وأن تخصّص لهما جزءًا كبيرًا من ميزانيّتها ومن رؤياها،** لأنّ أيّ إصلاح أو تغيير لا بدّ من أن يبدأ في هذين المكانين تحديدًا. يجب على الدّولة أن تنزّه هاتين الوزارتين من شوائب كثيرة قد تصيبهما، ومن مخاطر كثيرة قد تتعرّضان لها، خصوصًا من خلال مساعدتهما على صناعة ثقافة وطنية واحدة تتجاوز العصبيّات

(1) موسى، محمّد علي. في خدمة الثّقافة، ص 133.
(2) مجموعة مؤلّفين. التّربية وبناء الإنسان المعاصر، ض 79.

والاتّجاهات... وفي هذا الإطار، **لا بدّ من تحقيق الوحدة في النّظرة الوطنيّة والعمل على كتاب وطنيّ موحّد، وإيلاء تأليفه والإشراف على محتواه أهميّة بالغة**، فيُعهد بذلك إلى أناس واعين مدركين، غير انعزاليّين أو متعصّبين، يهمّهم خدمة الوطن والتّوجيه التّربويّ القويم وتقديم المستوى العلميّ الصّحيح.كما لا بدّ من اختيار وزير تربية وتعليم وثقافة ينتمي إلى عالم التّربية والثّقافة والتّعليم، ويكون متجرّدًا، غير منحاز، وصاحب رؤيا وبرنامج إصلاحيّ...

2. الإعلام

يقصد بالإعلام كلّ عمليّة اتّصاليّة موجّهة إلى الجمهور، وذلك بوساطة أيّ تقنيّة، ومن خلال أيّ أداة. من هنا الكلام على الرّاديو والتّلفاز والسّينما ومختلف وسائل التّواصل الاجتماعيّ... **ووسائل الإعلام تعتبر وسائل تربية غير نظاميّة**. أمّا **أحد أبرز مجالات الإعلام فهو نشر الوعي والثّقافة والمعرفة... وبهذا المعنى، فإنّ إنماء التّربية بمختلف مظاهرها، والوطنيّة بشكل خاصّ، وجه من وجوه ميادينه**. فمفهوم الوطن وعمل الدّولة ونموّ المدن والقرى ومعرفة الثّروة الوطنيّة (الزّراعة، الصّناعة، التّجارة، السّياحة، الهجرة، معرفة القوانين بمختلف أنواعها وبخاصّة قوانين السّير...) والأخلاق العامّة، والتّعلّق بالتّراث والتّقاليد، وبمظاهر الحقّ والخير والجمال... يجب أن تكون في صلب اهتمامها وفي جوهر مشاريعها...

وعلى وسائل الإعلام، لكي تتمكّن من ممارسة هذا الدّور، أن تكون على درجة كبيرة من الرّقيّ والموضوعيّة... وأن تنشد الحقيقة المجرّدة الّتي تكون في خدمة الحقّ والخير العامّ، وأن تعمل على وحدة اللّبنانيين وعلى حسن توجيههم، وأن تتمتّع بالمسؤوليّة، وألّا تسيء إلى مناخ الحرّيّة السّائد في «لبنان»، فتمتنع عن نشر كلّ ما يمسّ المنحى الوطنيّ، أو يساعد على الانحلال الخلقيّ الفرديّ والجماعيّ، وتبتعد عن البرامج المستوردة أو المقلّدة الّتي لا تتّفق والبيئة اللّبنانيّة وعاداتها وأخلاقها... كما البرامج المبتذلة من حيث الصّورة والمستوى الفكريّ وحتّى الاجتماعيّ... في كلّ حال، **على الدّولة أن تعمل على تنظيم وسائل الإعلام وعلى مساعدتها ومراقبتها**، من دون تدجينها، وذلك كي لا تُسهم، بشكل أو بآخر، في تدمير الوطن أو تشويهه أو تشكيل خطر على مجتمعه وحياة أبنائه ووطنيّتهم...و كي تعمل على رفع مستوى الثّقافة في المجتمع.

3. المؤسّسة التّربويّة: المدرسة، الجامعة، المعهد

لقد ولّى الزّمن الّذي كانت فيه المدرسة أو أيّ مؤسّسة تربويّة أخرى تحتكر المعلومات والمعارف، مدّعية أنّها البوّابة الوحيدة للحصول عليها. وفي هذا الإطار، تُنبّه العالمة التّربوية والفيلسوفة الأميركيّة «نيل نودينغز» (Nel Noddings) إلى أنّ الاعتقاد بأنّ تنمية الذّهن هي أولى مهمّات المدرسة هو اعتقاد هدّام، **فالغاية الأساسيّة من التّربية والتّعليم هي إنتاج أناس أكفاء مهتمّين محبّين ومحبوبين. إنّ التّعليم هو الوسيلة وليس الغاية، لأنّ التّربية هي الغاية الأساسيّة، وهي المراد والمنشود.** بالتّعليم نصنع فردًا عارفًا، يحمل التّميّز في عقله، وبالتّربية نكوّن شعبًا، يقدّس القيم، ويتبنّى الفضائل، يعي الحياة ويحتضن الوطن في قلبه... شعبًا يحمل الكفايات العلميّة والأخلاق والمثل الّتي ترفع من شأن «لبنان»، أو أيّ وطن، وتعطي قيمة له في هذا العالم. من هنا ارتباط التّسمية: التّربية والتّعليم.

كيف نجعل من المدرسة والجامعة وغيرهما موقعًا لتربية مختلفة عن البيت والشّارع، حيث تنتشر ثقافة السّائد والمفروض، ثقافة السّوق والاستهلاك، ثقافة الطّوائف والأحزاب، الّتي نستطيع أن نقول، إنّها، في معظمها، تختبئ خلف شعارات واهية مزيّفة، تنادي بخير الوطن لكنّها لا تعمل فعليًّا على ذلك؟ وإن وجد من يعمل لخير هذا الوطن فإنّها تحاربه وتشيطنه وتحول دون تمكّنه من إجراء أيّ تغيير أو إصلاح.

إنّ أبرز ما يجب أن تتحلّى به مؤسّساتنا التّربويّة المختلفة، يمكن أن يلخّص بالنّقاط التّالية:

1. **إنقاذ التّعلّم والتّعليم من المادّيّة والكسب الرّخيص، ورفع شأنه ليكون رسالة** منزّهة عن أدران المادّة والرّبح، وتدريب المعلّم لكي يكون مربّيًا لا موظّفًا، يعمل على إبراز المعالم الحضاريّة والثّقافية وتطويرها، وعلى تهذيب النّفوس المؤتمن عليها، وعلى صقل أخلاقها وثوابتها القيميّة، الّتي يفترض أن تكون قيمًا متّفقًا عليها، معمّمة ومشتركة في المجتمع، وليست نتيجة حدث أو صدفة... كما يعمل على التّركيز على القدوة والمثال، والتّشديد على إبراز مواقف تعبّر عن الخير والقيم المنشودة وتسعى لتثبيتها...فـ "ما نكونه يصرخ أعلى ممّا نقوله". ولكي يتحقّق كلّ هذا على الدّولة أن تؤمّن للمعلّم راتبًا جيّدًا يسمح له بأن يعيش حياة كريمة تؤهّله لممارسة رسالته...

2. **الاهتمام بمرحلة التّعليم الأساسيّ بشكل عامّ والتّركيز عليها، لأنّ الطّفولة والمراهقة هما من المراحل الهامّة في حياة الإنسان.** ففيهما "يتّجه نموّ الكائن البشريّ نحو تشكيل الشّخصيّة وبروز السّمات الإنسانية، فتأخذ الاتّجاهات في التّكوّن والاستقرار، كما تنضج الحواسّ والأحاسيس والمعالم البيولوجيّة وتنشط القدرات العقليّة وتسري الانفعالات بتمايز في الخصائص والحركة... هما المفتاح الرّئيس للإمساك بالوسائل الّتي تهيّئ إنسان العصر للوصول إلى بناء إيجابيّ في الحياة المعاصرة".[1]

3. **التّوجّه إلى كيان المتعلّم كوحدة لا تتجزّأ،** بحيث لا يتمّ الفصل بين النّاحية المعرفيّة والنّاحية الخلقيّة السّلوكيّة والّتي تؤدّي إلى بناء شخصيّة المتعلّم وتمكين قيمه وفضائله، كفرد يتفاعل مع بيئته الصّغيرة المدرسة أو الجامعة أو المعهد وبيئته الأوسع المجتمع الكبير... وذلك بأسلوب لا يكتفي بالوعظ والإرشاد بل يعمل على أساليب متنوّعة وغير مباشرة تجعل هذا الأمر في صلب العمليّة التّعلميّة...

4. **تعزيز روح المواطنة في المتعلّم منذ سنواته الأولى،** فالمواطنة هي من أبرز القيم الّتي يمكن أن ينشأ عليها المتعلّم، وهي الّتي تسهم في بناء الوطن المنشود. والمواطنة، بحسب دائرة المعارف البريطانية "علاقة بين فرد ودولة كما يحدّدها قانون تلك الدّولة، وبما تتضمّنه تلك العلاقة من واجبات وحقوق في تلك الدّولة. المواطنة تدلّ، ضمنا، على مرتبة من الحريّة مع ما يصاحبها من مسؤوليّات".

5. **السّعي لتمسّك المتعلّم بهوّيته وأصالته، هذه الهويّة الّتي لا بدّ من أن تحدّدها الملامح الثّقافيّة.** فالهويّة هي "مجموعة من السّمات الثّقافيّة الّتي تتّصف بها جماعة من النّاس في فترة زمنيّة معيّنة والّتي تولّد الإحساس لدى الأفراد بالانتماء إلى شعب معيّن والارتباط بوطن معيّن والتّعبير عن مشاعر الاعتزاز والافتخار بالشّعب الّذي ينتمي إليه هؤلاء الأفراد".[2]

6. **تعزيز التّعلّم المستمرّ، كما القدرة على التّعلّم الذّاتي، المستقلّ، واعتماد أسلوب تعلّميّ معاصر** يتطلّب من المعلّم الإحجام عن الشّرح والتّفسير إيصالًا للمعلومة، ويتطلّب من المتعلّم، في المقابل، البحث والتّقصي سعيًا وراء المعلومة. فبدلًا من أن يجلس المتعلّم ساكتًا ساكنًا مركّزًا على شرح دقيق ومفصّل لمعلومة ما، نراه يتفاعل

(1) كعدي، ميشال. تطوير قدرات المتعلّم، ص 4-1.
(2) اسماعيل، عبد الكافي. التّعليم والهويّة في العالم المعاصر، ص 12.

مع المعلّم، يطرح أسئلة، يعطي وقائع، يرشد إلى مراجع، يبحث، يعمل على اكتشاف المعلومة بنفسه. فالكاتب الأميركيّ «ألفين توفلر» (Alvin Toffler) يقول، في هذا الإطار، "إنّ الأميّ في القرن الحادي والعشرين هو الّذي لم يتعلّم التّعلّم".

7. **الثّقة بالمتعلّم وقبوله وتأهيله ليكون إنسانا حرًّا مستقلًا فكريًّا وشعوريًّا، ليكون مواطنًا صالحًا،** محصّنًا بأساليب الدّيموقراطية... قادرًا على أخذ القرارت وتحمّل مسؤوليّة الاختيارات والقرارات. من هنا ضرورة تعريضه لمختلف الأحوال والمسائل والقضايا العلميّة والاجتماعيّة والسّياسيّة بعلميّة وموضوعيّة، ومساعدته على قراءتها وتحليلها واستيعابها واتّخاذ القرارات المناسبة بشأنها...

8. **تعزيز فكر المتعلّم النّاقد التّحليليّ التّركيبيّ، كما تعزيز مختلف أنواع الذّكاء** وتحديدًا الذّكاء الشّعوريّ، **وتحقيق ميوله الطّبيعيّة وتكوين أنماط تفكيره وسلوكه** تمهيدًا لتحضيره للحياة الاجتماعيّة السّائدة في بيئته.

9. **تنمية الشّعور الإبداعيّ لدى المتعلّم وتشجيع المواهب الخاصّة، والعناية بالبرامج الرّياضيّة والبيئيّة والفنيّة** بحيث يتربّى المتعلّم على التّعبير الجسديّ وعلى التّذوّق الفنيّ وعلى التّناغم بينه وبين الطّبيعة وممارسة التنعّم بجمالاتها وخيراتها. وهذه كلّها تعطي الفرد مخزونًا من القدرة على جني الفرح من مختلف جوانب الحياة، وتعطي فسحًا للتّعبير عن الذّات ومتنفّسًا من شأنه أن يخفّف الضّغوط المادّيّة والعمليّة، ويهذّب النّفس ويريحها بعيدًا عن أيّ انطواء.

10. **التّركيز على الثّقافة أكثر من العلم،** لأنّ العلم يقود إلى التّخزين فيما الثّقافة تقود إلى التّكوين. بالتّعليم تُجمع المعارف، وبالثّقافة تُهضم وتُحوّل إلى غذاء... الثّقافة هي الأخذ من كلّ شيء بطرف. وهي، بالمعنى الإنسانيّ، سلوك وأداء... وهي مرتبطة بسمة العلم وبالعمل به وباستقامة الأخلاق وأنماط السّلوك. المثقّف ليس المتعلّم فقط، وإن كان العلم عنصرًا أساسًا في تكوينه، والمدارس والجامعات والمعاهد هي المناهل الطّبيعيّة للعلم والثّقافة. المثقّف قدوة في المجتمع يحمل مسؤوليّة كبرى، مسؤوليّة حماية الوطن وحمل هويّته وإتقان لغته ليطلّ بعدها إلى المعرفة الكونيّة. المثقّف يهتمّ بسواه اهتمامه بنفسه، ويسعى دائمًا في تحقيق أمر جلل يفيد النّاس، فهو دومًا وأبدًا وقود النّهضة وقائد التّغيير... إنّما، أوّل شروط المثقّف أن يكون حرًّا، فالحريّة هي أمّ الإبداع، ولا إبداع من دون حريّة.

11. **التركيز على العلوم الإنسانية لأنّ العلوم المادّيّة أو الوضعيّة تعمّر البلاد لكنّها لا تُصلح الحياة. ومن بين العلوم الإنسانية يجب أن ينصبّ التّركيز أكثر على اللّغة القوميّة والأدب.** فالأدب هو مجمل مولّدات الفكر البشريّ المعبّر عنها بالأسلوب الفنيّ. ومن أبرز وظائفه أنّه يعمل على التّوجيه الوطنيّ والقوميّ والاجتماعيّ ومراعاة المبادئ والقيم الأخلاقيّة، فهو وسيلة مواجهة وتوعية وقيادة. أمّا اللّغة فهي أداة تكوين لا أداة تخزين، وبها تتّضح الهويّة وتُحفظ الحضارة والتّراث ويصل العلم وتتجلّى الثّقافة، إذ هي مرتبطة بالأصالة، من جهة، وبالعصرنة من جهة أخرى. من هنا تحضر أهميّة المطالعة نظرًا للدّور الأساسيّ الّذي يمكن أن تلعبه في هذا الإطار، وتحضر ضرورة ترسيخ عادة المطالعة في نفوس المتعلّمين منذ صغرهم وصولًا حتّى سنواتهم الجامعيّة...

12. **ربط المؤسّسة التّعليميّة بسوق العمل،** وخلق شراكات واسعة النّطاق ما بين هذه المؤسّسة وعالم العمل، وجعل الأنشطة التّطبيقيّة والنّشاطات المهنيّة في مؤسّسات العمل متاحة إلى أبعد حدّ، بدءًا من سنوات التّعلّم الثّانويّ وصولًا إلى الجامعيّ فالتّخرّج الّذي يمكن أن تكون شرطًا من شروطه. كما احترام العمل اليدويّ والحرفيّ والتّشجيع على مزاولته.

13. **انفتاح المؤسّسة التّعليميّة على محيطها،** بما ييسّر انخراط أطراف المجتمع الأخرى من أسرة ومؤسّسات بحثيّة وعلميّة واقتصاديّة في العمليّة التّربويّة... والعمل الدّائم على تطوير مناهجها وتحديثها وربطها بالأمور الحياتيّة وبمستجدّات العصر، بحيث لا يشعر المتعلّم بالازدواجيّة الحاصلة بين ما تقدّمه المؤسّسة التّعليميّة وبين ما يدور حوله في حياته اليوميّة.

14. **التّركيز على كفايات أساسيّة تمكّن عند المتعلّم وعيه للذّات الجماعيّة** وتجعله أكثر قدرة على الانخراط في المجتمع وعلى إقامة علاقات بنّاءة مع الآخر،كالإدارة والقيادة، العمل ضمن فريق، تقبّل الآخر ومناقشته ومحاورته والتّعاون والتّواصل معه بسهولة وفعاليّة... وعلى تقنيّات تربويّة تجعل هذا المتعلّم أكثر قدرة على تحمّل الجهد ومواجهة المصاعب، وعلى تقبّل ذاته والتحكّم بانفعالاته وبتصرّفاته...

15. **تأمين التّنظيم اللّازم لاشتراك المتعلّم في النّشاطات الإنمائيّة** بمختلف أنواعها، **واستخدام أوقات الفراغ بنشاطات خلّاقة هادفة...** فمن الضّروريّ أن نُخرج شبابنا

من أجواء التّسكّع في الحانات والمطاعم، ومن على شبكات التّواصل الاجتماعيّ لكي يملأوا أوقاتهم بما هو أكثر فائدة لهم، أو بما يُسهم في بناء ذواتهم بناءً أصيلًا وجيّدًا... من هنا وجوب عودة الاهتمام بالنّوادي الثّقافيّة والفنيّة والأدبيّة والاجتماعيّة...

ختامًا، إنّ الوطن كيان واحد، يصنعه شعب واحد، وليس شركة يملكها شركاء متسابقون على الفوز بالغنيمة. لذلك، ولكي نتخطّى واقعنا المرير، ونبني وطنًا واحدًا، قويًّا، صامدًا وثابتًا، قادرًا على مواجهة المصاعب والمخاطر... وبالتّالي، مواطنًا صالحًا ومثقّفًا وواعيًا... علينا أن نهتمّ بمختلف المؤسّسات التّربويّة والمرافق الّتي تدور التّربية في فلكها، لكي نحصل على تربية حقيقيّة، مسؤولة، حيّة وقادرة.

لائحة المراجع

- بطّاني، سليم. في دور المدرسة. لبنان: المكتبة البوليسيّة، 2004.
- التّربية والتّنوير، في تنمية المجتمع العربيّ. بيروت، لبنان: مركز دراسات الوحدة العربيّة، 2005.
- التربية وبناء الإنسان المعاصر. حلقات المؤتمر الوطني الثّامن عشر للإنماء. لبنان: دار النّهضة العربيّة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، 2003.
- عبد الكافي، اسماعيل عبد الفتّاح. التّعليم والهويّة في العالم المعاصر. الإمارات العربيّة المتّحدة: مركز الإمارات للدّراسات والبحوث الاستراتيجيّة، ط 1، 2001.
- علي موسى، محمّد. التّربية هي القضية، رؤى وتوقّعات. لبنان: دار السّلام للنّشر، 2002.
- فريحة، جورج؛ المرّ، جورج. مسارات التّربية في لبنان. لبنان: مودرن، ط 1، 2009.
- كعدي، ميشال. تطوير قدرات المتعلّم. لبنان: المكتبة البولسيّة، 2004.
- لبنان والتّربية. لبنان: جامعة الرّوح القدس، الكسليك ، 1984.
- اللّغة والتّعليم: الكتاب السّنويّ الثّاني. لبنان: الهيئة اللّبنانيّة للعلوم التّربويّة، ط 1، 2000.
- موسى، محمّد علي. في خدمة الثّقافة. لبنان: منشورات بدران، 2002.

الحيّة عند العرب واللّبنانيّين من خلال أمثالهم

علي أحمد إسماعيل

تمهيد

الحيّة حيوان من الزَّواحف، نجدها في مختلف دول العالم، ما عدا إيسلندا وإيرلندا ونيوزيلندا وبعض الجزر الصّغيرة. تتميّز جَماجمها وفُكوكها وأعمدتها الفقريّة بمرونة التّركيب. تتغيّر حرارتها تِبْعًا لحرارة بيئتها. تقتات بالدّيدان، والحشرات، والطّيور، والضَّفادع، والأسماك، وبعض الثَّدييات. وبعضها يبتلع البشر. تفتك بضحاياها بابتلاعها حَيّةً، أو باعتصارها، أو بلَدْغها بالسُّمّ.

وأنواعها كثيرة يَتراوح بين 2500 وثلاثة آلاف نوع. بعضها بَيوض، وبعضها الآخر وَلود. ويتراوح طولها بين 30 سنتم وعشرة أمتار[1].

وصنّف أحد الباحثين الثّعابين في لبنان، بالنّسبة إلى فوائدها وأضرارها، في ثلاث فئات:

أ- الثّعابين السّامّة المؤذية، وتضمّ ثمانية أنواع.

ب-الثّعابين المتوسّطة الأذى والنَّفْع، وتضمّ أربعة أنواع.

ت-الثّعابين النّافعة التي تقضي على الحيوانات الضّارة دون أن تؤذي البشر، وتضمّ تسعة أنواع[2].

وجمعت إحدى الباحثات أسماء الحيّة، فأثبتت منها: الأَبْتَر، أمّ أَجْراس، الأَرْبَد، الأَرْقم، الأَزَبّ، أَزَبّ العَقَبة، الأَزْعَر، الأَسْوَد، أَسْود سالخ، أسود صالِخ، الأَشْجَع، الأَصَلة، الأَصْلَع، الأُصَيْلِع، الأُعَيْرِج، الأَفْعى، الأُفْعُوّ، الأُفْعُوان، الأَقْزَل، الأَيْم، الأَيْن، التِّنّين، الثُّعْبان، الجانّ، ابنة الجَبَل، بِنْت الجبل، الحارِية، الحالئة، الحُباب، الحَبَث، الحُرّ، الحُراف، الحُرافِش، الحِرْبِش، الحِرْبيش، الحُرْف، الحِرْفِش، الحَريش، الحَضْب، الحِضْب، الحُفّاث، الحَفيث، الحَنَش، الحِنْفِيش، الخِشاش والخُشاش والخَشاش، الخَصْب، الدِّبْساس، الدَّسّاس، الدَّسّاسة، الدَّلَم، الدَّودَمْس، الرَّقْشاء، الرَّقْطاء، الرَّقيب، الزَّحاف، الزُّرْقُم، السالِخ،

---

(1) موسوعة المورد العربيّة 1/105.

(2) حيوانات لبنان البريّة والبحريّة 1/75.

السَّفّ، الشُّجاع، الشَّجْعَم، الشَّدْقَم، الشُّقْذان، الشَّمسيّة، الشّيطان، الصالِخ، ذات الصَّفا، الصِّلّ، الصَّمْعَريّة، الضَّئيلة، ابن طَبَق، الطَّبَق، أُمّ طبق، بنْت طبَق، ذو الطُّرَّيَن، ابن طريق، الطُّفْية، ذو الطُّفْيتين، العاضِه، العاضِهة، العُثْمان، العِرْبِد، العِرْبِدّ، العِشْوَدّ، القعام، القَوْمة، ابن الفوالي، ابن قِتْرة، القُصْرى، قُصْرى قِبال، القُصِيْرى، قُصَيرى قبال، القُلْب، المُكلَّلة، الملكة، الملكيّة، النّاظر، النَّضَناض، النَّضَناضة، النكّاز، الهِرْهِر، الهِرْهير، الهَزْلى، الهِنْديّة[1].

وتتميّز الحيّات بحسب أسمائها، فالأرقم هو المرقَّم بحمرة وسواد وكُدرة. والأصَلة: الحمراء ليست بشديدة الحمرة. والأَصمّ: ما لا يقبل الرُّقية. والأُصَيْلع: الدَّقيق العُنق الصَّغير الرأس. والأُعيْرِج: حيّة صمّاء لا تقبل الرُّقية. والأُفْعُوان: ذَكَر الأفاعي. والأُفنون: الحيّة العجوز. والثُّعْبان: الحيّة الضَّخمة. والجانّ: حَيّة مَلْساء دقيقة لا تضرّ أحدًا. والحُرّ: حيّة دقيقة شبيهة بالجانّ. والحِضْب: الذَّكَر الضَّخم، وكذلك الحُفّاث. والخَنَش: الأسود من الحيّات. والخِنفيش: حيّة عظيمة ضخمة الرأس رقساء كَدْراء. والخشاش: حيّة سمراء صغيرة الرّأس. وذات الزُّبْيتين: حيّة لها نقطتان سوداوان فوق عينيها. الشُّجاع: حيّة طويلة مُرَقَّشة الظّهر بسواد وصُفرة. والصِّلّ: حيّة دقيقة صَفْراء. العِرْبِد: حيّة خفيفة تنفَخ ولا تؤذي. ابن قِترة: حيّة أغبر اللَّون صغير أرقط يتطوّى ثمّ ينقز. القَرْناء: حيّة لها كاللّحمتين في رأسها. القُرّة: حيّة عَرْجاء تنزو. المِخْراط: الحيّة المنْسَلخِة. النَّضْناض: حيّة تحرَّك لسانها حركة خفيفة. وقيل: هي التي لا تقرّ في مكان، وإذا نهشت، قتلت من ساعتها[2].

ومن أنواع الحيّات المشهورة في لبنان، الحنَش، وقد تقدَّم ذكرها، والغرْشاء أو الرَّقطاء، وهي ذات النَّقْط الأبيض والأسود. وتُصَنّف من شرّ الحيّات، ويكثرون الحديث عن حيّة يسمّونها «النشّابة»، ويزعمون أنّها، حين تهتاج وتغضب، تنشب في الجوّ، وتمضي كالسّهم، وتقتل من تصيبه. وحيّة التِّبْن، ويُضرب المثل بغدرها وخبثها. ومن مزاعمهم حيّة تدعى «المؤلَّفة»، سُمّيت بذلك؛ لأنّها تعيش، كما يزعمون ألف سنة. و«حيّة أمّ قرون»، زعموا أنّه ينبت في رأسها الشّعر والقرون. وحيّة بسبع رؤوس[3].

(1) معجم الحيوان، ص 559-558.
(2) الحيوان في الأدب العربي 373-1/369.
(3) الثّقافة الصّحيّة والغذائيّة وآدابها في الأمثال الشّعبيّة، ص 198.

هذا بالنّسبة إلى الحيّة. أمّا بالنّسبة إلى الأمثال، فلا شكّ في أهميّتها من النّواحي البلاغيّة، والوطنيّة، والتربويّة، والجماليّة، والقانونيّة والحضاريّة[1].

ولعلّ أبرز أهميّة لها هي أهميّتها الحضاريّة، فالأمثال مِرآة صادقة لحضارة الشّعب، وضروب تفكيره، ومناحي فلسفته، ومُثُله الأخلاقيّة والاجتماعيّة. وكُتُب الأمثال اللّبنانيّة كثيرة[2]، وقد اعتمدت منها، في بحثي، أهمّها، وهي الكتب الخمسة الآتية:

أ- Proverbes et dictons Syro-Libanais: للمونسينيور ميشال فغالي. وقد رمزت إليه في الحاشية بـ«فغالي».

ب-A dictionary of modern Lebanese proverbs: للدّكتور أنيس فريحة، وقد رمزت إليه في الحاشية بـ«فريحة».

ت-Proverbes populaires du Liban sud: لفردينان يوسف أبيلا، وقد رمزت إليه في الحاشية بـ«أبيلا».

ث-موسوعة الأمثال اللّبنانيّة للدكتورإميل يعقوب، وقد رمزت إليه في الحاشية بـ«يعقوب».

ج- الأمثال العاميّة وأثرها في المجتمع لعبد الرّزاق رحم، وقد رمزت إليه في الحاشية بـ«رحم» والأرقام في الحواشي. بعد هذه الرّموز تمثّل أرقام الأمثال فيها، لا أرقام صفحاتها.

الحيّة في الأمثال العربيّة

كثرت الحيّات في بلاد العرب، وكثُر تعاملهم معها، فَعرفوا خصائصها، وطبائعها، وكثر ذكرها في أمثالهم.

قالوا فيمن أُوذي من شيء، فأصبح يخاف ممّا يشبهه: «**مَنْ لَسَعَتْه أفعى، من جَرّ الحبل يخاف**»[3]، و«**مَنْ لدغته (أو لسعته) الحيّة، حَذِر الرَّسَن**»[4].

وقالوا في الأمر العظيم ينشأ عن الأمر الصّغير: «**الحيّة من الحُيَيْة**»[5].

(1) للتوسُّع انظر: موسوعة الأمثال اللبنانيّة 23-1/20.
(2) انظر: المرجع نفسه 43-1/37.
(3) حياة الحيوان الكبرى 1/46.
(4) المستقصى 2/359. الرَّسَن: الحبل.
(5) زهر الأكم 2/148.

وقالوا في الضّعيف يُناظر القويّ أو يتحرّش به: «**تحكّكتِ العَقْرب بالأفعى**»[1].

وقالوا فيمن يُتَوَقّع شرُّه في كلّ حال: «**كالأَرْقَم: إن يُقْتَلْ يَنْقَمْ، وإنْ يُتْرَكَ يَلْقَمْ**»[2].

وقالوا لمن لا يفي بالعهد: «**كيف أُعاوِدُك، وهذا أَثَرُ فأسِك؟**»[3] وأصل هذا المثل أنّ أخَوين كانا في إبل لهما. فنهشَتْ حيّة أحدهما، فقتلته. فطلب أخوه ليقتلها. فقالت الحيّة له: أعرضُ لك الصّلح، وأعطيك كلّ يوم دينارًا ما بقيت. فتصالحا، وجعلت تعطيه كلّ يوم دينارًا.

وتذكّر الرّجلُ أخاه يومًا، فعمد إلى فأس، وضربها به، فأخطأها. ووقعت الفأس بالجبل فوق جحرها، فأثّرت فيه. فقطعت عنه الدّينار، فخاف الرّجل شرَّها وندم، فقال لها: «**هل لكِ أن نَتواثق، ونعود إلى ما كنّا عليه**»، فقالت: «**كيف أعاوِدُك، وهذا أثَر فأسك**»[4].

وقالوا في الرّجل الشّرّير يُنجب ولدًا مثله: «**لا تلِد الحيَّةُ إلّا الحيَّة**»[5]، و«**هل تَلِدْ الحيَّةُ إلّا حَيَّةً**»[6].

وقالوا في الخبير بأمر لا ينجو من أذاه: «**الحاوي لا ينجو من الحيّات**»[7].

وقالوا في الدّعاء على الآخر: «**رماهُ الله بأفعى حاربة**»[8]، و»**سقاهُ اللهُ دَمَ الحيّات**»[9].

وضربوا المثل بالحيّة في:

أ- **الإطراق (السّكوت)**: قالوا: «**أَطْرَقَ إطْراقَ الشُّجاع (أو الحيّة)**»[10]. قال المتلمِّس الضبعيّ (50هـ/569م) (من الطّويل):

فَأَطْرَقَ إطْراقَ الشُّجاعِ، ولو يرى   مَساغًا لِنابَيْه الشُّجاعُ لصَمَّما[11]

(1) حياة الحيوان الكبرى 1/46؛ وزهر الأكم 2/26.
(2) جمهرة الأمثال 2/167.
(3) مجمع الأمثال 2/145.
(4) مجمع الأمثال 146-2/145.
(5) الحيوان 1/9، 5/469؛ ومجمع الأمثال 2/259.
(6) المستقصى 2/390.
(7) مجمع الأمثال 1/230.
(8) حياة الحيوان الكبرى 1/46.
(9) المعجم الكبير 5/961.
(10) ثمار القلوب، ص 427؛ ومجمع الأمثال 1/431؛ والمستقصى 1/221.
(11) البيت له في ديوانه، ص 34؛ والحيوان 4/263.

ب-**البَصَر**: قالوا: «**أَبْصَر من حيّة**»[1].

ت-**الدُّخول**: قالوا: «**أَدْخَل من حيّة**»[2]؛ لقدرتها على الدّخول في كلّ ثقب وشقّ[3].

ث-**رقّة الجِلْد**: قالوا: «**أَرَقّ من رِداء الشُّجاع**»[4]، قال أبو تمّام (231هـ/846م) في وصف خِلْعة خَلَعها عليه الحسن بن سهل (236هـ/851م) (من الخفيف):

قَدْ كساني منْ كِسْوَةِ الصَّيفِ حِرْقٌ مُكْتَسٍ منْم كـارِمٍ ومَسـاع

خُـلَّـةً سـابِـرِيَّـةً ورِداءً كساها الفيض أو رداء الشُّجاعِ[5]

ج- **السَّمَع**: قالوا: «**أَسْمَعُ من حَيّة**»[6].

ح- **الشَّرَه**: قالوا: «**أَشْرَه من حَيّة**»[7]؛ لأنّها تبتلع اللّحم دون مضغ[8].

خ- **الصَرَد (البرد)**: قالوا: «**أَصْرَد من حيّة**»[9]؛ لأنَّ الحيّة لا تُرى في الشِّتاء؛ لقلّة صَبْرها على البرد[10].

د- **الضَّلال**: قالوا: «**أَضلّ من حيّة**»[11].

ذ- **طول الذَّماء**[12]: قالوا: «**أَطْوَلُ ذَماءً من حيّة**»[13]؛ لأنَّها تُذبح، وربّما قُطع الثُّلث منها، فتبقى أيّامًا تتحرَّك، وقد تعيش إن سَلِمت من الذّر[14].

ر- **طول العمر**: قالوا: «**أَعْمَر من حيّة**»[15]. ويقال لمن طال عمره رجلًا كان أو امرأة: «**ما هو إلّا حيّة**»[16]. وتزعم العرب أنَّ الحيّة لا تموت حتّى تُقتل[17]. قال عديّ بن

---

(1) لسان العرب 14/220 مادّة (حيا)؛ والمستقصى 1/20.
(2) التّمثيل والمحاضرة، ص 377.
(3) المصدر نفسه، الصّفحة نفسها.
(4) ثمار القلوب، ص 428؛ ومجمع الأمثال 1/316؛ والمستقصى 1/143.
(5) ديوانه 1/408؛ وثمار القلوب، ص 428.
(6) مجمع الأمثال 1/355ح والمستقصى 1/172.
(7) الدّرة الفاخرة 1/236.
(8) المصدر نفسه، الصّفحة نفسها.
(9) الحيوان 6/55؛ ومجمع الأمثال 1/413.
(10) مجمع الأمثال 1/413.
(11) الحيوان 1/221، 4/169.
(12) الذّماء: حركة القتيل إلى أن يسكن.
(13) ثمار القلوب، ص 415؛ وجمهرة الأمثال 2/20؛ ومجمع الأمثال 1/437؛ والمستقصى 1/226.
(14) جمهرة الأمثال 2/20.
(15) جمهرة الأمثال 2/74.
(16) المعجم الكبير 5/961، مادّة (حيي).
(17) المصدر نفسه، الصّفحة نفسها.

زيد العباديّ (نحو 35 ق.هـ/نحو 590م) (من البسيط):

وكانتِ الحيَّةُ الرَّقْشاءُ مُذْ خُلِقَتْ ... كما تـرى ناقةً في الجسْمِ أو جَمَلًا

فـلاطـها اللهُ إذْ أَطْفَتْ خـليقَتَه ... طولَ اللّيالي، ولم يَجْعَلْ لها أَجَلا[1]

وقال آخر (من الطّويل):

أمـا لكَ عُمْرٌ؟ إنّمـا أنْتَ حَيّةٌ ... متى هي لمْ تُقْتَلْ، تعِشْ آخِرَ الدَّهرِ[2]

ز- **الظُّلْم:** قالوا: «**أَظْلَم من حيّة**»[3]، و«**أَظْلَم من أفعى**»[4]؛ لأنّها تأتي جُحْر الضَّبّ، فتأكل حِسْله[5]، وتسكن جحْرهُ. تقول العرب: «**ليس شيء أظلم من الحيّة**»؛ لأنَّ الحيّة لا تتّخذ لنفسها بيتًا. وكلّ بيت قصدتْ نحوه، هرب منه أهله، وخَلّوه لها، فدخلَتْه واثقةً أنَّ السّاكن بين أمرين: فإمّا أقام، فصار طعامًا لها، وإمّا هرب، فصار البيت لها، فأقامت فيه ساعةً أو ليلة»[6].

س- **العَدْو:** قالوا: «**أَعْدى من الأَيم**»[7]، و«**أعدى من الحيّة**»[8]؛ لأنَّها تُسْرِع إلى جُحرها، إذا راعها شيء[9].

ش- **العُرْي:** قالوا: «**أَعْرى من حيّة**»[10]؛ لأنَّها تمشي على بطنها[11]. وقيل: لأنّها تنسلخ من قشرها في كلّ عام[12].

وضرب العرب في الخُبْث وسوء الأثر بـ:

أ- **أفاعي سجستان**[13]: قيل فيها: كبارُها حُتوف، وصِغارُها سيوف[14]. وجاء في عهد

(1) ديوانه، ص 160. لاطها: لفها.
(2) البيت بلا نسبة في جمهرة الأمثال 2/74.
(3) ثمار القلوب، ص 426؛ وجمهرة الأمثال 2/29؛ والحيوان 1/220؛ ولسان العرب 12/375 (ظلم)؛ ومجمع الأمثال 1/445.
(4) جمهرة الأمثال 2/30؛ ومجمع الأمثال 1/445؛ والمستقصى 1/231.
(5) الحِسْل: ولد الضّبّ.
(6) ثمار القلوب، ص 426.
(7) الدّرّة الفاخرة 1/297؛ والمستقصى 1/237.
(8) جمهرة الأمثال 2/66؛ ومجمع الأمثال 2/45؛ والمستقصى 1/238.
(9) حياة الحيوان الكبرى 1/407.
(10) ثمار القلوب، ص 426؛ وجمهرة الأمثال 2/34؛ والمستقصى 1/241.
(11) ثمار القلوب، ص 426.
(12) جمهرة الأمثال 2/34.
(13) سجستان: مدينة من مدن هراة. وتقع جنوبها، وهي ناحية وولاية واسعة بين إيران وأفغانستان (المعجم الكبير، ج 18، القسم الأوّل، ص 179).
(14)ثمار القلوب، ص 424.

أهل سجستان على العرب حين افتتحوها: ألّا يقتلوا قُنْفُذًا، ولا يصيدوه؛ لأنّها بلاد الأفاعي[1].

قال الجاحظ (255هـ/869م): «أكثر ما يجتلب أصحاب صنعة التّرياق. والحوّاؤون الأفاعي من سجستان. وذلك كسْب لهم وحِرْفة ومَتْجَر. ولولا كثرة قنافِذها، لما كان لهم بها قرار»[2].

ب- **ثعابين مصر:** قال الجاحظ: «الثّعابين لا تكون إلّا بمصر، وإليها حوّل الله تعالى عصا موسى عليه الصّلاة والسّلام. قال تعالى: ﴿ قَالَ رَبُّكُمْ وَرَبُّ ءَابَآئِكُمُ ٱلْأَوَّلِينَ ﴿٢٦﴾ قَالَ إِنَّ رَسُولَكُمُ ٱلَّذِىٓ أُرْسِلَ إِلَيْكُمْ لَمَجْنُونٌ ﴿٢٧﴾ قَالَ رَبُّ ٱلْمَشْرِقِ وَٱلْمَغْرِبِ وَمَا بَيْنَهُمَآ إِن كُنتُمْ تَعْقِلُونَ ﴿٢٨﴾ قَالَ لَئِنِ ٱتَّخَذْتَ إِلَٰهًا غَيْرِى لَأَجْعَلَنَّكَ مِنَ ٱلْمَسْجُونِينَ ﴿٢٩﴾ قَالَ أَوَلَوْ جِئْتُكَ بِشَىْءٍ مُّبِينٍ ﴿٣٠﴾ قَالَ فَأْتِ بِهِۦٓ إِن كُنتَ مِنَ ٱلصَّٰدِقِينَ ﴿٣١﴾ فَأَلْقَىٰ عَصَاهُ فَإِذَا هِىَ ثُعْبَانٌ مُّبِينٌ ﴿٣٢﴾ ﴾[3]، يعني أنّه حَوَّلها ثعبانًا. والثُّعبان عجيب الشّأن في إهلاك بني آدم، فليس له عدوّ إلّا النّمس... ولولا النّمس، لأكلت الثّعابين أهل مصر. وهي هناك أنفع لأهلها من القنافذ لأهل سجستان»[4].

وضربوا رقيةَ الحيّة في شيئين:

أ- الكلام الطّويل الذي لا يُفهم. قال عليّ بن الجهم (249هـ/863م) في هجاء محمد بن عبد الملك الزيّات (233هـ/847م) واصفًا توقيعاته (من الرّجز):

يرمي الدّواوينَ بتوقيعاتِ | مُعَقَّداتٍ كَرُقى الحيّاتِ[5]

ب-الكلام الذي يزيل الشَّخيمة، ويُصلح ذات البين. وهو اللَّيِّن اللّطيف[6].

وشبَّهوا بلسان الحيّة القدم اللّطيفة، والسِّنان. قال دعبل بن عليّ الخزاعي (246هـ/860م) (من السّريع):

وأسْمَرَ في رأسِهِ أَزْرَق | مِثْلُ لسانِ الحيّةِ الصّادي[7]

---

(1) الحيوان 4/168-169؛ وثمار القلوب، ص 425.
(2) الحيوان 4/169؛ وثمار القلوب، ص 425.
(3) الشّعراء 26:32.
(4) الحيوان 4/120-121؛ وثمار القلوب، ص 426-425.
(5) ديوانه، ص 119؛ وثمار القلوب، ص 427.
(6) ثمار القلوب، ص 427-426.
(7) ديوانه، ص 174؛ وثمار القلوب، ص 427. الصّادي: الشّديد العطش.

الحيّة في كنايات العرب

كثيرًا ما يُستعار اسم الحيّة للدّواهي[1]، أو يكنّى عن الداهية باسم من أسمائها، ومن ذلك قولهم:

أ- **ابنة الجبل:** هي الحيّة الصَّمَّاء التي لا يقرب أحد جبلها من خوفها: «تُضْرب مثلًا للداهية. ويقال: «صَمّي صَمامِ، ابنَةَ الجبل»، إذا أتى الفريقان الصّلح، وأرادوا الحرب، واختلف ما بينهم»[2].

ب- **إحدى بنات طبَق:** كناية عن الداهية[3].

ت- **حيّة الأرض:** يُقال: «**هم حيّةُ الأرض**»، إذا كانوا ذوي إربٍ وشِدّةٍ لا يُضيِّعون ثأرًا[4].

ث- **حَيَّة ذَكَر:** كناية عن الأريب الداهية[5]، وقيل: عن الشّجاع الشّديد[6].

ج- **حيّة الوادي:** تُضرب مثلًا للرّجل المنيع الجانب[7].

ح- **شُجاع البطن:** كناية عن الجوع؛ لأنَّ أذاه يُشبَّه بمَضَرّة الحيّة. والعرب تزعم أنّ في بطن الإنسان حيّة. يقال لها: الصَّفَر، وأنّها تؤذيه إذا جاع[8]. قال أبو خراش الهذليّ (15هـ/636م) (من الطّويل):

أردُّ شُجاعَ البَطْنِ قد تعلمينَه وأوثِر غيري من عيالكِ بالطَعْمِ[9]

شيطان الحماطة: تقول العرب: «**ما هو إلّا شَيْطان الحماطة» في المنظر القبيح**»[10].

خ- **صِلّ أصلال:** من أمثال العرب في الرّجل المنيع الداهية: «**إنَّه لَصِلّ أصْلال**»[11]. قال النابغة الذّبيانيّ (نحو 18ق.هـ/نحو 604م) (من البسيط):

(1) ثمار القلوب، ص 424.
(2) ثمار القلوب، ص 423.
(3) ثمار القلوب، ص 424؛ وجمهرة الأمثال 1/180؛ ولسان العرب 1/213 (طبق).
(4) المعجم الكبير 5/961 (حيي).
(5) العقد الفريد 3/93.
(6) المعجم الكبير 5/960 (حيي).
(7) ثمار القلوب، ص 422؛ والحيوان 2/234.
(8) المصدر نفسه، ص 424.
(9) شرح أشعار الهذليّين 3/1200. يقول: أصبر على أذى الجوع.
(10) ثمار القلوب، ص 422؛ والحوان 1/330ن 6/213. والشّيطان: الحيّة. والحماطة: من الشَّجر ومن العشب.
(11) ثمار القلوب، ص 423؛ ولسان العرب 11/385 (صلل)؛ ومجمع الأمثال 1/27؛ والمستقصى 1/422.

مــاذا رُزِئْنا بــهِ مِــنْ حيَّةٍ ذَكَرٍ　　　نَضْناضَةٍ بالمنايا صِلٌّ أَصْلالِ[1]

د- صَمّاء الغَبَر[2]: تَضْرب مثلًا للداهية العظيمة الشّديدة. قال الراجز:

أنْتَ لها، مُنْذِرُ، من بينِ البَشَرْ　　　داهـيةُ الـدَّهْرِ وصَـمّاءُ الغَـبَرْ[3]

الحـيّة فــي الأمثال اللّبنانيّة

كالعرب، تعامل اللّبنانيّون مع الحيّة، وخاصّةً أنّها تعيش في حقولهم وبين بيوتهم، فعرفوا خصائصها وطبائعها، وأشاروا إلى هذه الخصائص والطّبائع في أمثالهم، كالعرب تمامًا.

وثمّة أمثال مشتركة معهم وهي دليل على وحدة التّجربة. فقد ضرب اللّبنانيّون المثل بالحيّة في الظّلم، فردّدوا قول العرب: «**أظلم من حيّة**»[4].

وكما قال العرب: «**منْ لسعَتْه الحيّة، حَذِرَ من الرَّسَن**»، قال اللّبنانيّون: «**الي عاقصْتو الحيّة، بخاف من جَرّة الحبل**»[5]، و«**المعقوص (أو الملدوغ) بخاف من جرّة الحبل**»[6].

وكما قالت العرب: «**لا تلِد الحيّةُ إلّا الحيّةَ**»، قال اللّبنانيّون: «**الحيَّةُ بِتْخَلّف حَوَيّة**»[7].

وكما قالت العرب: «**كيف أعاودك، وهذا أَثَر فأسِك؟**»، قال اللّبنانيّون: «**إنت ما بتنسى قَتْلة ابنك، وأنا ما بنسى قَرْطة دنبي**»[8]، ولهم، في قصّة هذا المثل، قصّة مماثلة لقصّة المثل العربيّ. وفيها أنَّ رجلًا كان يذهب إلى الغابة يوميًّا ويعزف بمِزماره، وكانت حيّة تُطرب لموسيقاه، فتأتي له بالدّراهم. واغتنى الرّجل من دراهمها، فذهب ليحجّ. وأثناء غيابه، خرج ابنه مع مزمار أبيه، وعزف عليه في المكان الذي كان يخرج إليه والده. سمعت الحيّة عَزْفه، فخرجت من جحرها كعادتها لتستمتع بعزفه، ولكن ما إن رآها الابن حتى ضربها بفأسه، فقطع ذنبها، فنَهشته، ثمّ مات.

---

(1) البيت له في ديوانه، ص 151؛ والمستقصى 1/422؛ ولسان العرب 15/63 (صلل). والصِّلُّ: حيّة تَقْتل لساعتها إذا نَهشَتْ.

(2) الصّمّاء: التي لا تسمع. والغَبَر: التراب.

(3) الرجز للحرمازيّ في الحيوان 4/146؛ ولسان العرب 5/4 (غبر).

(4) الثّقافة الصحّيّة والغذائيّة وآدابها في الأمثال الشّعبيّة، ص 198.

(5) فريحة 510؛ أبيلا 71؛ يعقوب 1069.

(6) فغالي 550؛ فريحة 3726؛ الحرّ 251؛ يعقوب 7241.

(7) فريحة 1490؛ يعقوب 3076. حويّة: صغير الحيّة.

(8) فغالي 3006.

وعندما عاد الرّجل من حَجّه، وعلم بموت ابنه، أخذ المزمار، وذهب إلى المكان الذي كان يقصده للعزف. ولمّا عزف، خرجت الحيّة من جحرها، ورمت بين رِجليه قِطعًا ذهبيّة. وقالت له: لا يمكن أن نكمل ما اعتدنا عليه؛ لأنّه «**إنت ما بتنسى قتلة ابنك، وأنا ما بنْسى قرطة دنبي**»[1].

وللبنانيّين مثل آخر في نفس المعنى، وله قِصّة مماثلة، يقول: «**كيف بطيّب أنفساك، وهذا أثر فاسك؟**»[2]

وإذا كان العرب قد ضربوا المثل في الخبث والإيذاء، بحيّات مُعَيّنة، ضرب اللّبنانيّون المثل فيهما بحيّة التّبن، قالوا فيمن ينتهز الفرص ليؤذيك «**مثل الحيّة تحت التبن**»[3]، و«**مثل حيّة التبْن: بتِلْسَع (أو بتِعْقُص)، وبتِلْطى (أو بتِلْبُد)**»[4]، و«**مثل حيّة التبن: بتِقْرص، وبِتْخَبّي راسا**»[5].

وكما قرن العرب الحيّة بالعقرب في بعض أمثالهم، قال اللّبنانيّون على لسان من احتاط من شيء، مُؤذٍ، فأتاه أذًى أكبر مِمّن لم يحسب له حسبانًا: «**حسَّبْنا حساب الحيّة، والعقربة ما كانت عَ البال**»[6]. ولاحظوا أنّ الحيّة مسالِمة عادةً، فلا تلدغ إلّا إذا آلَمْناها ضربًا، بخلاف العقرب التي تسلع سواء اعتُدي عليها أم لم يُعْتَدَ، فقالوا: «**حَدّ (أو جَنْب، أو عنْد) العقرب لا تِقْرب، وحَدّ الحيّة افرُش ونام**»[7].

وانفرد اللّبنانيّون بأمثال تدلّ على واقع بيئتهم، أو تُشير إلى حِكم حياتيّة، وإرشادات هي خلاصة تجاربهم مع الحيّة، فمن الأولى قولهم: «**إجا تشرين التاني (أو بتشرين التاني) ما عِدْنا نشوف لا حيّة، ولا برغشة، ولا دبّانة**»[8]. ومن الثانية قولهم:

- في الاحتياط من المؤذي، وعدم الأمان له: «**الحيّة ما بتِنْحَطّ بالعِبّ**»[9]، و«**الحيّة ما بتْصير خَيْة**»[10].

---

(1) انظر: فغالي 3006.
(2) فغالي 3018.
(3) يعقوب 6825.
(4) فغالي 3020؛ فريحة 3509؛ الحرّ 217؛ أبيلا 824؛ يعقوب 6825.
(5) الثقافة الصحّيّة والغذائيّة وآدابها في الأمثال الشّعبية، ص 198.
(6) فغالي 4214؛ يعقوب 8127.
(7) فغالي 3009؛ فريحة 1283؛ أبيلا 548؛ يعقوب 2828.
(8) يعقوب 143، 1632.
(9) فغالي 3012؛ فريحة 1492ح يعقوب 3079. العبّ: ما يلي الردن من الثّوب لجهة الصدر. (معجم الألفاظ العاميّة، ص 115).
(10) فريحة 1491؛ يعقوب 3078.

- ضرورة الاحتياط لدفع الأذى: «**الحيّة الّي إلها وِكْرين ما بتِقْتَل**»[1]. وقد وصف يسوع المسيح الحيّة بالحكمة، فقال: «**كونوا حكماء كالحيّات**»[2].
- التّحذير من شرّ الشّرّير: «**يا لاحق الحيّة لوِكْرا، لا تِئْمَنْ لَسْعا**»[3].
- أهميّة الدّهاء والذّكاء في تحقيق الغايات: «**بالحيلة بِتْطلّع الحيّة من وِكْرا**»[4].
- الشّرّير يتعوّد الشرّ، فلا يضرّه: «**الحيّة ما يِقْتِلا سَمّا**»[5].
- الطّلب الذي لا يُستجاب: «**قال: بحياة أبو بكر: امسكْلِك هالحيّة. قال: شوفوا بمِين حلَّفوا، وشو مَسَّكو**»[6].
- الحديث المُمِلّ الذي لا يكاد ينتهي: «**متل سيرة الحيّات: بتِبْدي ما بتِخْلص**»[7].
- تبرير إساءة من أُصيب بضائقة أو مصيبة: «**الحيّة، إذا تضايقت، بِتْعَضّ بَطْنا (أو دنبا)**»[8].
- ذلّ السّؤال، ومذلّة الحاجة: «**يا ريت الحيّة الي بالحيط ما بِتْعوز حدا**»[9].
- عدم مساعدة الله للأشرار، فلا يعطيهم ما يساعدهم على شرّهم: «**ربّنا لو ما بيعْرِف الحيّة شو هي، كان حطّ ديْها وِجْريها بِبَطْنا**»[10].

من قصّة سقوط آدم من الجنّة، وفيها أنَّ الشَّيطان تجسَّد بصورة حيّة، فأغوى حوّاء في أكل ثمر الشّجرة التي نهى الله آدم وحوّاء عنه، فأغرت حوّاء بدورها آدم في مُخالفة أمر الله[11]. من هذه القصّة، رَبَط اللّبنانيّون بين المرأة والحيّة من جملة أقوالهم في تحاملهم على المرأة، فقالوا: «**أَمّنْ للحيّة، ولا تأمّن للمرا**»[12]، و«**حيّة بالكوّارة، ولا مرا قهّارة**»[13]،

(1) يعقوب 3075.
(2) إنجيل متّى 16:10.
(3) فريحة 4214؛ يعقوب 8127.
(4) أبيلا 284؛ يعقوب 1687.
(5) فريحة 1493؛ يعقوب 3080.
(6) فريحة 2661؛ يعقوب 5243. وابو بكر الصّديق (13هـ/712م) يكرهه الشّيعة؛ لأنّه، في اعتقادهم، استولى على الخلافة، وكانت حقًّا للإمام عليّ بن أبي طالب (40هـ/661م)، وهو لا يعني شيئًا عند المسيحيّين.
(7) فريحة 4543؛ يعقوب 6889.
(8) فغالي 3013؛ فريحة 1494؛ الحر 236؛ أبيلا 826؛ يعقوب 3074، 3081.
(9) يعقوب 8080.
(10) فرية 1747؛ يعقوب 3553.
(11) انظر: سفر التّكوين من الكتاب المقدّس، الإصحاح الثّالث، الآيات: 13-1.
(12) يعقوب 1260.
(13) يعقوب 3077. الكوّارة: وعاء المؤونة.

و«**صَوْت حيّة، ولا صَوْت بنيّة**»[1]، و«**غنّج الحيّة، ولا تغنِّج بنيّة**»[2]، و«**المرا أوّل سنة عروس، وتاني سنة جاسوس، وتالت سنة حيّة بسبع روس**»[3]، و«**ما في بالحيّات صالحات**»[4].

وقالوا في ممالأة النّاس للغنيّ، ووقوفهم معه، بخلاف الفقير: «**الغني شكّتو شوكة، صارت البلد بدَوكة، والفقير عقصتو الحيّة، ما حدا قال: يا خويّي**»[5]، و«**الفقير إذا أكل الحيّة، قالوا: من فِقرو، والغني إذا أكل الحيّة، قالوا: من حِكِمتو**»[6].

الحيّة في كنايات اللّبنانيّين

من كنايات اللّبنانيّين قولهم:

- في الحذَر الشّديد وشدّة التوتُّر والغَضب: «**الحيّة واقفة عَ دَنِبا**»[7].
- الاحتياط والحذر: «**الحيّة الي إلها وِكْرين ما بتِقْتَل**»[8].
- الإساءة في التصرُّف وتدبير الأمور: «**قَرَط دنب الحيّة، وخلّى راسا**»[9].
- الشّجاع القويّ: «**بياكُل (أو بيقِرُط) راس الحيّة**»[10]، و«**بيِسْحَب الحيّة من وِكْرا**»[11].

خاتمة البحث

تعامل العرب واللّبنانيّون مع الحيّة التي كانت تعيش في بيوتهم وأمامها وفي حقولهم وغيرها، وعرفوا، من خلال هذا التّعامل، خصائصها وطبائعها، وانعكست خبرتهم بها في أمثالهم.

---

(1) فغالي 897؛ فريحة 2536ح رحم 3286؛ يعقوب 5045.
(2) الثقافة الصحّيّة والغذائيّة وآدابها في الأمثال الشّعبية، ص 198.
(3) المرجع نفسه، والصّفحة نفسها.
(4) فغالي 3019؛ يعقوب 6561.
(5) فريحة 2540؛ يعقوب 5050. الدّوكة: القضية المزعجة. خويّي: أُخَيّي.
(6) يعقوب 5166.
(7) فغالي 3014؛ يعقوب 3082.
(8) يعقوب 3075.
(9) فريحة 2744؛ يعقوب 5363. قال الشّاعر (من البسيط):
لا تَقْطَعَنْ ذَنَبَ الأَفعى وتُرسِلَها　　إنْ كنتَ شهْمًا، فأتْبِعْ رأسَها الذَّنبا
(البيت بلا نسبة في معجم لآلئ الشّعر، ص 30).
(10) فريحة 1034؛ أبيلا 1104؛ يعقوب 2158، 2337.
(11) يعقوب 1076.

ويلاحظ من هذه الأمثال:

أ- كثرتها، فقد بلغت العشرات في كلّ من الأمثال العربيّة والأمثال اللّبنانيّة، ما يدلّ على كثرة تعاملهم مع الحيّة، وأهميّتها بالنّسبة إليهم.

ب-التّوافق بين أقوال العرب وأقوال اللّبنانيّين فيها، ما يدلّ على وحدة بيئتهم، ووحدة تجاربهم معها.

ت-عدم التعارض أو التّناقض، أو الاختلاف في أمثال كلٍّ منهما، أو بينهما، إنّما هناك تكامل وتنوُّع.

ث-كان العرب أكثر دقّةً في وصف خصائص الحيّة، وفي التّمثُّل بهذه الخصائص، في حين كانت أمثال اللّبنانيّين أكثر التصاقًا ببيئتهم، وأكثر تنوّعًا وإرشادًا في شؤون الحياة.

ج- عدم تعارض ما توصّل إليه العرب واللّبنانيّون من خصائص الحيّة وطبائعها مع ما توصّل إليه العلم الحديث فيهما.

ح- ربط اللّبنانيّين بين الحيّة والمرأة، على خلفيّة قصّة سقوط آدم من الجنّة، فتحاملوا على المرأة في عدّة أمثال ذكرت الحيّة فيها، وفي أمثال أخرى لا مجال لذكرها وشرحها في هذا البحث، لكنّها يمكن أن تشكّل مادّة كافية لبحث عنوانه «تحامل اللّبنانيّين على المرأة من خلال أمثالهم»، مع الإشارة إلى أنّ هذا التّحامل ما عاد موجودًا اليوم، أو خفَّ كثيرًا عمّا كان عليه، بعد أن تعلَّمت المرأة، وخرجت إلى ميادين العمل كالرّجل تمامًا.

وأختم بحثي بلفت انتباه الباحثين إلى أهمّيّة الحيوانات والأمثال معًا، ودراسة الأولى من خلال الثّانية؛ للانتفاع بخبرات الذين تعاملوا معها، وحكمتهم فيها.

1. **المصادر والمراجع**

2. **الأمثال العاميّة اللّبنانيّة وأثرها في المجتمع**، عبد الرزاق رحمن أطروحة أُعِدَّت لنيل شهادة الدّكتوراه في اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة القدّيس يوسف، بيروت، 1982م.

3. **التّمثيل والمحاضرة**، الثّعالبي (عبد الملك بن محمد)، تحقيق وشرح وفهرسة الدكتور قصيّ الحسين، دار مكتبة الهلال، بيروت، لا ط، لا ت.

4. **الثّقافة الصحّيّة والغذائيّة وآدابها في الأمثال الشّعبيّة**، الدكتور زاهي ناضر، دار الفارابي، بيروت، ط 1، 2019م.

5. **ثمار القلوب في المضاف والمنسوب**، الثّعالي (عبد الملك بن محمد)، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف بمصر، لا ط، 1985م.

6. **جمهرة الأمثال**، العسكري (الحسين بن عبد الله)، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم وعبد المجيد قطامش، دار الجيل، بيروت، ط 2، 1988م.

7. **حياة الحيوان الكبرى**، الدميري (محمد بن موسى)، دار المعرفة، بيروت، ط 2، 2010م.

8. **الحيوان**، الجاحظ (عمرو بن بحر)، تحقيق وشرح عبد السّلام هارون، دار الجيل ودار الفكر، بيروت، ط 1، 1988م.

9. **الحيوان في الأدب العربي**، شاكر هادي شاكر، عالم الكتب، بيروت، ط 1، 1985م.

10. **حيوانات الآبدة من برِّيّة ومائيّة**، إدوار غالب، منشورات الجامعة اللّبنانيّة، بيروت، ط 1، 1970م.

11. **الدّرّة الفاخرة في الأمثال السّائرة**، حمزة بن الحسن الأصفهاني، تحقيق عبد المجيد قطامش، دار المعارف بمصر، ط 2، 1976م.

12. **ديوان أبي تمّام (حبيب بن أوس)**، شرح الخطيب التبريزي، بعناية راجي الأسمر، دار الكتاب العربي، بيروت، ط 1، 1992م.

13. **ديوان دعبل بن عليّ الخزاعيّ**، جمع وتحقيق محمد يوسف نجم، دار الثّقافة، بيروت، لا ط، لا ت.

14. **ديوان عديّ بن زيد العباديّ**، تحقيق محمد جبّار المعيبد، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد في الجمهوريّة العراقيّة، بغداد، سلسلة كتب التّراث 2، لا ط، لا ت.

15. **ديوان عليّ بن الجهم**، تحقيق خليل مردم بك، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط 1، لا ت.

16. **ديوان المتلمس الضّبعيّ (جرير عبد المسيح)**، رواية الأثرم وأبي عبيدة عن الأصمعيّ، تحقيق حسن كامل الصّيرفيّ، مجلّة معهد المخطوطات العربيّة، المجلّد 14، القاهرة، 1968م.

17. **ديوان النّابغة الذّبيانيّ (زياد بن معاوية)**، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف بمصر،

1977م.

18.**زهر الأكم في الأمثال والحكم**، حسن اليوسيّ، تحقيق محمد حجي ومحمد الأخضر، دار الثقافة، الدّار البيضاء، ط 1، 1981م.

19.**شرح أشعار الهذليّين**، صنعة الحسن بن سعيد السكري، تحقيق عبد الستّار أحمد فراجن مكتبة دار العروبة، القاهرة، لا ط، لا ت.

20.**العقد الفريد**، ابن عبد ربّه (أحمد بن محمد)، شرح وضبط وتصحيح أحمد أمين وغيره، دار الكتاب العربيّ، بيروت، لا ط، 1983م.

21.**الكتاب المقدّس**، دار الكتاب المقدّس في مصر، ط 7، 2015م.

22.**لسان العرب**، ابن منظور (محمد بن مكرم)، دار صادر، بيروت، لا ط، لا ت.

23.**مجمع الأمثال**، الميداني (أحمد بن محمد)، تحقيق محمد محيي الدّين عبد الحميد، دار القلم، بيروت، لا ط، لا ت.

24.**المستقصى في أمثال العرب**، الزّمخشريّ (محمود بن عمر)، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط 2، 1987م.

25.**معجم الألفاظ العاميّة**، أنيس فريحة، مكتبة لبنان، بيروت، ط 1، 1973م.

26.**معجم الحيوان**، كوكب ديب دياب، جروس برس، طرابلس (لبنان)، ط 1، 1995م.

27.**المعجم الكبير**، مجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة، ط 1، 1981م.

28.**معجم لآلئ الشّعر أجمل الأبيات وأشهرها**، إميل يعقوب، دار صادر، بيروت، ط 2، 1998م.

29.**موسوعة الأمثال اللّبنانيّة**، الدكتور إميل يعقوب، جروس برس، طرابلس (لبنان)، ط 2، 1993م.

30.**موسوعة المورد العربيّة**، منير البعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، ط 1، 1990م.

- Abella, Ferdinand-Joseph: Proverbes populaires du Liban sud : Saida et ses environs, Maisonneuve et Larose, Paris, 1981.
- Feghali, Michel : Proverbes et dicotons Syro-Libanais, institut d'éthonologie, Paris, 1938.
- Fregha, Anis, A dictionary of modern Lebanese collated annotated and translated into English, Librairie du Liban, Beirut, 1974.

المرأة العربيّة في زمن التّحوّل التّكنولوجي الرّقمي: معوّقات وفرص

دراسة حالة نساء لبنانيّات ناشطات في مجال الّتكنولوجيا الرّقميّة

د.ندين أبو حمدان

ملخّص

شكّل العصر الرّقمي مجالاً للتّمايزات الاجتماعيّة عبر تكنولوجيّاته الرّقميّة ومجالات العمل فيه، وكون المجتمعات العربيّة ما زالت تؤطّر مكانة المرأة من خلال دورها المجتمعي الرّعائي، واجهت المرأة معوّقات عدّة أمام انخراطها به، لكن كسر بعض قيود مكانتها مسبقًا، وتواجدها في ميادين عمل مختلفة، وتحدّيها لنفسها وللمجتمع، جعل المجال الّتكنولوجي الرّقمي أيضًا فرصة لها لتعزيز مشاركتها، وإثبات دورها المنتج في المجتمع وتخطّي معوّقات تقدّمها.

كلمات مفاتيح: تكنولوجيا – اقتصاد المعرفة – المساواة بين الجنسين – معوّقات وفرص– الهابيتوس – المجال التّكنولوجي الرّقمي.

Résumé

L›ère numérique a formé un espace de différenciation sociale à travers ses technologies numériques et ses domaines de travail, et du fait que les sociétés arabes encadrent toujours le statut des femmes à travers leur rôle sociétal traditionel, la femme a rencontré de nombreux obstacles à son engagement. Mais en brisant certaines contraintes sur sa position et présence dans les domaines de travail et en défiant la société et elle-même, elle a trouvé dans le domaine du numérique une chance de renforcer sa participation, de prouver son rôle productif dans la société et de surmonter les obstacles à sa progression.

Mots-clés : technologie - économie de la connaissance - égalité des genres - obstacles et opportunités - habitus - le champ technologique numérique.

مقدمة

أثبتت المرأة قدرتها على سبر مجالات متنوّعة، وانتقلت تدريجيًّا من المجال الخاص إلى العام. لكن، استمرار مسيرتها الانتقاليّة يتطلّب انخراطها بالمجال الرّقمي كمجال معرفي مفتوح، ومجال للابتكار والتّعبير عن قضاياها، فيما الثقافة السّائدة في مجتمعاتنا العربيّة تحدّد مكانة المرأة وتؤطّرها من خلال قيود ومعايير مجتمعيّة، تحدّ من حركيّتها العلميّة والمهنيّة. بالتّالي عليها لدخول السّياق التّكنولوجي الابتكاري، التّحرّر من منظومة التّصوّرات المجتمعيّة الّتي تقيّدها، والّتي تمّ بناؤها في مسار التّنشئة الاجتماعيّة المعزّزة للهابتوس Habitus، الّذي يؤطّر تفاعل المرأة في بيئتها المجتمعيّة، إذ «يفرض المقبول اجتماعيًّا نفسه على مستوى السّلوك الفردي... فيتماهى الهابيتوس مع العام ويجعله خاصًّا، كما أنّه يجعل الخاص التزامًا عامًّا من دون أن يُفرض فرضًا، بل عبر عمليّات تربويّة صغيرة ومتواصلة يقوم الفرد باستيعابها تدريجًا، فيتسنّى له في نهاية المطاف إمكان الاستمرار طوال حياته على هذا المنوال من دون أن يشعر بالغربة» (معتوق، فريدريك، 2015، صفحة 142) هذا السّلوك الفردي يبقى مرتبطًا بالسّياق الاجتماعي وبشكل طوعي، إذ يرى أنصار المنظورات التّفاعليّة «أنّ ردود أفعال الأفراد وسلوكيّاتهم تختلف تبعًا للسّياق الاجتماعي، الّذي يتضمّن المشاركين الآخرين، والمكان، وخصائص البيئة الّتي يحدث فيها التّفاعل. يؤدّي هذا التّفاعل الاجتماعي دورًا في بروز تباينات النّوع، ولأنّه يتطلّب أفرادًا يوجّهون أنفسهم لبعضهم البعض، فإنّه من الضّروري أن يكون هناك بعض الأسس لتصنيف الآخرين المقابلين للفرد. يحفّز التّصنيف الجنسي الصّور النّمطيّة للنّوع، ويتعلّم الأفراد توقّع لأنماط محدّدة من السّلوكيّات والاستجابات من الآخرين، على أساس فئة الجنس الّتي ينتمون إليها. تعد هذه التّوقّعات بمثابة منبّه معرفي حول الطّريقة الّتي يتوقّع الآخرون منّا أن نتصرّف بها في أي موقف يواجهنا». (عبده،هاني خميس أحمد، 2016، صفحة 126) في هذا الإطار التّفاعلي، تبرز نظريّة حالات التّوقّع، ويشار إليها بنظريّة خصائص المكانة. فخاصيّة المكانة هي صفة مرتبطة بقيم المجتمع، يختلف على أساسها الأفراد، وتجعل بعضًا منهم ينتمون لمكانة معيّنة (مثل الذّكور) ويحظون بتقدير أكبر من الّذين ينتمون لمكانة أخرى (مثل الإناث)، «ولا يعد النّوع الأساس الوحيد الّذي يتم توزيع القوى والمكانة وفقًا له، وإنّما من الواضح أنّه يمثّل إحدى خصائص المكانة في معظم المجتمعات المعاصرة. فنظرة المجتمع إلى الرّجل، غالبًا ما تكون أكثر إيجابيّة من نظرته إلى النّساء، وبمجرّد ارتباط خاصّيّة

مثل فئة الجنس بقيمة المكانة، فإنّها تبدأ في صياغة التّوقّعات وتشكيل أساس للصّور النّمطيّة، فيقوم أفراد الجماعة بتقييم كفاءة بعضهم البعض، ويقومون بتقدير الإسهامات الّتي يقدّمها كل منهم، ونظرًا لأن هناك بعض المواقف الّتي يظهر فيها أكثر من خاصّيّة من خصائص المكانة، فإن الأفراد يكوّنون توقّعاتهم حول كفاءة الآخرين، من خلال تقييم كل خاصّيّة مكانيّة في ضوء ارتباطها بالمهمّة المحدّدة». (عبده،هاني خميس أحمد، 2016، الصفحات 127-126) هذه الصّور النّمطيّة والتّوقّع بالنّسبة للنّوع، يضع حواجز غير مرئيّة تعوّق المرأة من الوصول إلى مواقع سلطة ومؤثّرة في المجتمع، وهو ما سمّي بمصطلح «السّقف الزّجاجي»، إذ أنّ فرص المرأة في الحصول على وظيفة تتطلّب ممارسة السّلطة على الموارد أو الأفراد، تقل كثيرًا عن فرصة الرّجل. وفي ظل اقتصاد المعرفة والعصر الرّقمي، للتّكنولوجيا سلطتها كمورد اقتصادي، وقد انخرط كثير من الأفراد في سياقه. بذلك تكون هذه الوظائف التّكنولوجيّة الرّقميّة والابتكاريّة تتضمّن ممارسة السّلطة، بالتّالي تتّخذ طابعًا ذكوريًّا، باعتبارهم أكثر تأهيلا لتلبية متطلّبات سوق التّكنولوجيا. ومن خلال تجربة العمل في الحقل التّربوي والتّفاعل مع طلاب الشهادة الثانوية العامّة، يظهر انكفاء الفتيات عن الاهتمام بدخول الاختصاصات المتعلّقة بالمجال التّكنولوجي الرّقمي باعتباره حقلا ذكوريًّا، ما شكّل دافعًا لدراسة تطال مشاركة المرأة فيه، كوجه من أوجه العدالة المجتمعيّة في حقل علمي ومعرفي وازن في عصر الثّورة الرّقميّة.

حدود الدّراسة ومنهجها

اعتمدت الدّراسة منهج دراسة الحالة للكشف عن المعوّقات الّتي واجهتها عيّنة من النّساء أمام دخولهن المجال التّكنولوجي الرّقمي، ومدى مواجهتهن لها من خلال تحدّي المجتمع وتغيير نظرتهن عن ذواتهن ومكانتهن والفرص الّتي استفدن منها لدخوله، وذلك من خلال إجراء مقابلات موجّهة للحالات خلال فترة كوفيد-19، بداية عام 2021، وقد كانت التّكنولوجيا الرّقميّة فرضت حضورها أكثر كحقل استثمار مهني-اقتصادي وتربوي وصحّي...وكان للنّساء دور في كل حقل منهم ما جعل للبحث **أهميّة** لإضاءته على واقع ودور النّساء من خلال الكشف عن معوّقات مشاركتهن وفرصها، وقد تنوّعت الحالات بين المناطق والطوائف والوضع العائلي، لكنّهن عيّنة من رائدات في المجال التّكنولوجي الرّقمي في لبنان، وقد حصلنا على أفراد العيّنة بداية من خلال رئيس الجمعيّة اللّبنانيّة

للمعلوماتيّين المحترفين ر.ب، ولكن مع اعتذار بعض الحالات بسبب ضغط العمل أو عدم الرّغبة بالتّعاون والمشاركة في الدّراسة، تمّ اللّجوء إلى عيّنة كرة الثّلج، فعند مقابلة إحداهن تم الحصول على أسماء أخريات، حتّى تمكّنّا من مقابلة 10 منهن، علمًا أنّ الأمر تطلّب وقتًا لتحديد المواعيد وإتمام مقابلتهن، بسبب ضغوطات عملهن.

إشكاليّة الدّراسة: تسهم التّصوّرات المجتمعيّة حول المرأة ومكانتها في المجتمعات العربيّة في وضع عقبات أمام خوض المجالات العلميّة والمهنيّة العصريّة، ما يجعلها تواجه معوّقات عدّة لانخراطها بالمجال التّكنولوجي الرّقمي، فيما تواجدها السّابق في ميادين العلم والعمل وتغيير واقعها نسبيًّا وقدرتها على التّحدّي في مجتمعات واكبت نسبيًّا التّحوّل التّكنولوجي الرّقمي، سمح لها باقتناص الفرص لاقتحام المجال التّكنولوجي الرّقمي، وإبراز قدراتها ومشاركتها في التّطوّر التّكنولوجي.

الفرضيّات

1-إنّ مكانة المرأة العربيّة المؤطّرة بتصوّرات جندريّة من خلال الأبيتوس المجتمعي في المجتمع العربي، يضع أمامها معوّقات عدّة، يمكن أن تساهم في تقليص حضورها ومشاركتها في المجال التّكنولوجي وتحديدًا الرّقمي.

2-إنّ انخراط المجتمع العربي في الثّورة الرّقميّة وتكنولوجيّاتها، مع وجود المرأة في مجالات العلم والعمل والسّياسة مسبقًا وقدرتها على التّحدّي، يوفّر لها فرص لاتّخاذ موقع يظهر قدراتها الإبداعيّة في المجال التّكنولوجي الرّقمي ويعزّز مشاركتها فيه.

وانطلاقًا من هاتين الفرضيّتين، تهدف الدّراسة لتبيان:

1- المعوّقات الثقافيّة والاقتصاديّة والتّربويّة والسّياسيّة الّتي تواجهها المرأة العربيّة في زمن الرّقمنة.

2-الفرص المتاحة للمرأة العربيّة لدخول عالم التّكنولوجيا الرّقميّة، وقدرتها الذّاتيّة على اقتناصها.

الدّراسات السّابقة

1-تكنولوجيا الاتّصال-قضايا معاصرة، تضمّن رؤية نقديّة لتكنولوجيا الاتّصال، طالت العلاقة بين بعض فئات المجتمع وهذه التّكنولوجيا، مركّزًا على استخدامات

هذه الفئات لها وتأثّرها بها سلبًا وإيجابًا، تناول في الفصل الأول تكنولوجيا الاتّصال والمرأة، ثمّ تكنولوجيا الاتّصال والطفل، ثمّ الأطفال والإنترنت، ثمّ الصّحّة والسّلامة المهنيّة في بيئة العمل، بعدها تكنولوجيا الاتّصال والسّياسة، وأخيرًا التّأثيرات السّلبيّة لوسائل الاتّصال.

2-الفجوة الرّقميّة، تناول الهوّة الفاصلة بين أطراف عدّة في النّفاذ إلى مصادر المعلومات والمعرفة والقدرة على استغلالها، بالتّالي طرح رؤية عربيّة للتّحدّيّات الّتي تواجهها الأمّة العربيّة في الانتقال إلى مجتمع المعرفة. تضمّن سبعة فصول حول فجوة المحتوى، فجوة الاتّصالات، فجوة العقل، فجوة التّعلّم، فجوة اللّغة، فجوة اقتصاد المعرفة، وهو يغوص في تفاصيل هذه الفجوات.

3-الحياة الرّقميّة الثقافة والسّلطة والتّغيّر الاجتماعي في عصر الإنترنت. يتناول الثقافة الرّقميّة، والعلاقات الاجتماعيّة التي تنشا أثناء الانغماس في عالم الإنترنت، وألعاب الفيديو والهواتف الذكيّة وبرامج التّقنيّة وأجهزتها.

ركّز الأوّل على استخدامات التّكنولوجيا الرّقميّة وليس استثمارها، لم يطل الثّاني الفجوة الجندريّة تحديدًا، وصوّب الثّالث على تغيّر العلاقات النّاتجة عن استخدام الإنترنت ومنتجاته. أسهمت هذه القراءات وغيرها المتعلّقة بعلم اجتماع النّوع وعلم اجتماع الثقافة والمعرفة في توجيه مسار هذه الدّراسة. ومن مصطلحات الدّراسة:

المكانة الاجتماعيّة: قد عرّفها د.معتوق في الموسوعة الميّسرة في العلوم الاجتماعيّة بأنّها المركز الاجتماعي أيضًا، وهو الموقع الّذي يحتلّه الفرد في النّظام الاجتماعي الّذي يعيش فيه في مرحلة ما من حياته... علمًا أنّ هذا المركز خاضع لتعديلات تفرضها الحياة الاجتماعيّة. (معتوق، فردريك، 2012، صفحة 148)

الهابيتوس: مفهوم أطلقه بيار بورديو باعتباره نظام من الاستعدادات في الإدراك والتّقييم والعمل، يسمح للفرد بالقيام بعمليّات على صلة بالمعرفة العمليّة... ويولّد استراتيجيات ملائمة ومتجدّدة على الدّوام. (معتوق، فريدريك، 2015، صفحة 140)

التّكنولوجيا: مخزون المعرفة المتاحة لمجتمع ما في لحظة معيّنة في مجال «الفنون الصّناعيّة arts industrial والتّنظيم الاجتماعي» والّتي تتجّسد في السّلع والأساليب الإنتاجيّة والإداريّة عند الأفراد والمؤسّسات والدّولة. (كرم، أنطونيوس،

1982، صفحة 41)

اقتصاد المعرفة: اقتصاد قائم على المعرفة، لكون المعرفة مقوّمًا حيويًّا لا غنى عنه في كل القطاعات الاقتصاديّة، كذلك اقتصاد للمعرفة ذاتها بصفتها قطاعًا اقتصاديًّا قائمًا بذاته، له أصوله وخصومه وتكنولوجيّاته المحوريّة، وصناعاته المغذيّة، وشبكات توزيعه المحليّة والعالميّة، ومنتجاته الوسيطة والنّهائيّة. (علي، نبيل حجازي، نادية، 2005، صفحة 592)

1-مكانة المرأة ومعوّقات انخراطها في المجال التّكنولوجي

أ-**ثقافيّة:** حقّقت المرأة العربيّة على مرّ عقود مضت بعض الحقوق، إلّا أنّها ما زالت محكومة بالهابيتوس العربي، وموجَّهة وفق بنية التّصوّرات المجتمعيّة النّمطيّة الّتي تناضل حاليًّا للتّحرّر منها. فتعظيم دورها البيولوجي والرّعائي قلّص أي دور آخر لها، وحضورها في مجالها الخاص الأسري، امتصّ حضورها في المجال العام، وقد استوعبت المكانة الاجتماعيّة المحدّدة لها، وأصبحت تتعامل مع المواقف الحياتيّة المختلفة، انطلاقًا من تصوّرها عن ذاتها وكينونتها، ما يمكن تفسيره من خلال نظريّة خصائص المكانة للنّوع الاجتماعي باعتباره «هويّة خلفيّة»لها قيمة محدّدة في وعي الأفراد وفي سياق المواقف الّتي يواجهونها.

بناء عليها تبرز اختلافات النّوع في شركات الصّناعات التّكنولوجيّة...بما يعني أن إطار خلفية النّوع يكون أكثر ارتباطًا بسياق تكنولوجيا المعلومات، ويعمل على إيجاد نوع من التّحيّز القوي الضّمني ضد كفاءة المرأة... فالفرص المتاحة لها لتسجيل براءات اختراع أقل من الفرص المتاحة للرّجل». (وارتون، إيمي إس، 2014، الصفحات 113-112-109) هذا ما يجعل المرأة نفسها تقيّم نفسها أنّها أقل كفاءة في هذا المجال من الرّجل.

فضاء التّكنولوجيا الرّقميّة واسع جدًّا ومفتوح، ما يجعله بالمنظومة القيميّة العربيّة أكثر خطرًا على بنية الأدوار والتّقاليد والعادات، ويتيح أكثر من أي مجال آخر تحرّر المرأة، فيما الثقافة المجتمع تشكّل قيدًا يعيق تحقيق المساواة بين الجنسين، فتؤطّر دور المرأة بالمجال الخاص أي الاهتمام بالأسرة والمنزل بعيدًا عن المجال العام والمشاركة في صنع القرار. تنتج هذه الثقافة بالمثل توزيعًا غير عادل للموارد المجتمعيّة، إذ تميل إلى تركيز الثروات في يد الذكور دون الإناث» (دور المرأة العربيّة في تحقيق التنمية

المستدامة 2030، 2020، صفحة 9) وفي ظل زيادة متطلّبات الحياة المتراكمة، نجد ذكورًا لا يزالون يمانعون دخول المرأة سوق العمل، وخاصّة المواكب للتّطوّرات التّكنولوجيّة، فالقلق من توسّع دورها خارج نطاق الأسرة، يرتبط بالخوف من تغيّر الأدوار التّقليديّة ولو جزئيًّا. ثمّ إنّ غياب السّياسات الّتي تأخذ واقع المرأة في مجتمعنا بعين الاعتبار، بسبب سيطرة الذّهنيّة الذّكوريّة لدى مكوّنات السّلطة والمتحكّمين بالقرارات، لم توفّر لها مهنًا وأعمالا جزئيّة، تتّسم بالمرونة وتسهّل انخراطها في مجالات العمل، ولا بنية تحتيّة مواكبة للنّشاط التّكنولوجي الرّقمي الّذي يشكّل فرصة حقيقيّة للعمل حضورًا و«من بعد» وانخراطها في اقتصاد المعرفة، خاصّة أنّ الانتشار واسع حتّى الآن في المجتمعات الرّيفيّة في بلداننا العربيّة. «لا شكّ إنّ النّساء الرّيفيات لديهن فرص أقل للوصول إلى تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات كالهواتف وأجهزة الكمبيوتر المحمولة والإنترنت، لأنّهن يواجهن بمعايير اجتماعيّة، ولأنّهن يعشن في مناطق غير متّصلة، ولأنّهن عادة ما تكن فقيرات.» (سبع عوامل نجاح لتمكين المرأة الرّيفيّة من خلال تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات، 2018)

إذًا الهيمنة الذّكوريّة، وتعزيز الدّور البيولوجي الإنجابي للمرأة، والقلق من الانفتاح الثقافي الّذي توفّره التّكنولوجيا الرّقميّة لها، وإحباط قدرة المرأة المهنيّة خوفًا من تنامي استقلاليّتها المادّيّة والمعنويّة، وغياب السّياسات الحكوميّة العادلة، كلّها عوامل تسهم في إقصاء المرأة عن عالم التّكنولوجيا.

ب-**تربويّة:** تدريجيًّا، تمكّنت المرأة من الانخراط في التّعلّم المدرسي ثم الجامعي، ما ساعدها على التّحرّر الجزئي من القيود الجندريّة في المجتمع، لكنّها لا تزال حاضرة بشكل لافت في تخصّصات وشبه غائبة عن أخرى. رصدت دراسة تتناول واقع المرأة «تحسّن كمّي في مستويات تعليم المرأة، وازدياد معدّلات التحاق الإناث بالمدارس الابتدائيّة والثانويّة، إلا أنّ هذه الإنجازات لم تنجح في تعديل المواقف والمعايير الاجتماعيّة المتحيّزة ضدّ المرأة.» (دور المرأة العربيّة في تحقيق التنمية المستدامة 2030، 2020، صفحة 9) فغالبًا ما تلجأ المرأة إلى التّخصّص في مجال الصّحّة والتّعليم والخدمة الاجتماعيّة والتّربية الحضانيّة، ما ينسجم مع دورها الرّعائي التّقليدي، فيصبح الخلل بين العرض والطلب في سوق العمل أمرًا واقعًا، فتغيب عن سوق عمل التّكنولوجيا. كما أنّ الفتاة تنظر نسبيًّا إلى الشّهادة العلميّة كبوليصة تأمين من مخاطر العوز في حال لم

توفّق بزواجها، ومن النّساء من تتخصّص ولا تعمل إذا كان وضع الأسرة ميسورًا. في هذه الحال تكون الشّهادة إمّا «برستيجًا» يزيد من نسبة القبول الاجتماعي لها، أو لزيادة متوقّعة بمواصفات العريس، أو للحماية من مخاطر مستقبليّة محدقة، بعيدًا عن الطّموح بالابتكار في المجالات العصريّة.

ثمّ إنّ تهميش مناطق من حيث الخدمات التّربويّة التّعليميّة التّدريبيّة، وصعوبة المواصلات فيها يعيقان النّساء عن الانخراط، وبعض متخصّصات التّكنولوجيا يفتقدن إلى معرفة كيفيّة توظيف تخصّصها في المجال المهني والإبداعي، نتيجة ضعف التّوجيه الجامعي والمهني. تكشف بعض الدّراسات عن ضعف مساهمة المرأة في مجال العلوم والتّكنولوجيا والابتكار على المستوى العالمي والإقليمي... «تعتبر مساهمة المرأة في البحث العلمي في مجال التّكنولوجيا والهندسة ضعيفة مقارنة بمساهمتها في مجالات علميّة أخرى في عدد من البلدان العربيّة». (الابتكار والتّكنولوجيا من أجل التنمية المستدامة – آفاق واعدة في المنطقة العربية لعام 2030، 2019، الصفحات 20–21). ضعف حضور المرأة في هذا المجال سيشرّع لها أبواب البطالة، وتحذّر دراسة لصندوق النّقد الدّولي، بأنّه بالرّغم من خلق التّكنولوجيا لوظائف كثيرة ذات أجور مرتفعة، لكن ضعف ميل النّساء للتخصّص بهذا المجال سيقلّص نصيبهن من تلك الوظائف. (سرحان، سلام، 2019؛ سرحان، سلام، 2019) ثمّ إنّ الحصص ونوعيّة المعلومة المخصّصة للتّكنولوجيا الرّقميّة في المناهج الدّراسيّة غير ملائمة لمستوى أهميّتها للابتكار. فعلى الرّغم من أنّ «الهيكليّة الجديدة خصّصت لها ساعة واحدة أسبوعيًّا في كل من المرحلتين المتوسّطة والثانويّة، فإنّ تعليمها والموقف منها ما زالا مشوشين. قد غاب أساسًا عن تصوّر هذه المادّة بعدها المعرفي التّأسيسي». (تقييم المناهج التعليمية الجديدة في لبنان، 2002، صفحة 33) وإذا تمّ التوسّع في هذه المعوّقات التّربويّة التّعليميّة يمكن أن تتشعّب إلى معوّقات أخرى متعدّدة ترتبط بتفاصيلها.

ج–**اقتصاديّة:** تفضّل كثير من المنشآت العاملات العازبات تفاديًّا لإجازات الأمومة والتّغيّب بسبب مسؤوليّات المرأة كرعاية الأبناء، ويقوم بعضها بمخالفة قوانين العمل، كالأجور وساعات العمل وتأمين ضمانهنّ الاجتماعي، إضافة إلى احتكار ذكوري لبعض المهن الّتي تحتاج إلى قوّة بدنيّة أو بيئة آمنة لتفاعل المرأة مع الآخرين. إنّ المركزيّة الاقتصاديّة وغياب المواصلات تعيق تنقّل المرأة إلى المدن البعيدة عن سكنها،

والّتي تتمركز بها الأعمال الصّناعيّة والتّكنولوجيّة والخدماتيّة، فتكون السّياسات التّمييزيّة المناطقيّة عزّزت الثقافة التّمييزيّة الجندريّة، بحرمان النّساء من الموارد الّتي تمكّنهن من مواكبة المستجدّات الاقتصاديّة، وتراجع دخلهن، وبتأنيث الفقر، إذ يقع عبء الأزمات الاقتصاديّة عليهن بالدّرجة الأولى. «فهن الطرف الأكثر خضوعًا لإكراهات الطّرد من سوق العمل، والأكثر تعرّضًا لظروف العمل غير العادلة، والأكثر لجوءًا للقطاع غير الرّسمي الذي تغيب فيه الحقوق إلى حدّ كبير.» (دور المرأة العربيّة في تحقيق التنمية المستدامة 2030، 2020، صفحة 10). يتطلّب الانخراط في ميدان التّكنولوجيا الرّقميّة، التدرّب على برامج ترتبط تقنيًّا بالإنترنت، وامتلاك لغات عدّة، والتّواصل مع مؤسّسات عمل خارجيّة ماليّة وصناعيّة وتسويقيّة وسياحيّة لها علاقة بالسّوق المحلّي، ما يعيق إمكانيّة حصول المرأة على عمل يتوافق مع تخصّصها ومهارتها. أبرزت إحدى الدّراسات في قطاع التّكنولوجيا، «إنّ احتماليّة تقلّد النّساء لوظائف المديرين والمهنيين تقل بنسبة 15 % مقارنة بالرّجال... وتشير دراسة إلى أنّ 26 مليون وظيفة نسائية في 30 بلدًا (28 بلدًا في منظمة التّعاون والتّنمية في الميدان الاقتصادي بالإضافة إلى قبرص وسنغافورة)، معرّضة بنسبة تزيد عن 70 % لمخاطر إحلالها بالتّكنولوجيا في غضون عقدين وعلى المستوى العالمي، يشير هذا إلى أنّ 180 مليون وظيفة نسائيّة معرّضة للخطر». (نوريس,، إيرا دابال كوتشار، كالبانا، 2019، الصفحات 10–9) في حال الأزمات الاقتصاديّة وارتفاع نسب البطالة، يرى الرّجل العربي كمعيل أنّه أولى بالعمل من المرأة، كونه معني بالإنفاق على الأسرة ما يساهم بتهميشها الاقتصادي. خلص تقرير نشره المنتدى الاقتصادي العالمي إلى أنّ سدّ الفجوة بين الجنسين في مجال العمل سيتطلّب أكثر من قرنين، في مؤشّر إلى توسّع الهوّة بين الرّجال والنّساء في أماكن العمل حول العالم، وخلص حول جملة عوامل تشمل الفرص الاقتصاديّة والرّواتب، إلى «أنّ المساواة بين النّساء والرّجال في العمل ستستغرق 257 عامًا». (سدّ الفجوة بين الجنسين في العمل سيستغرق 257 عامًا، 2019). كما تشير دراسة لباحثين في صندوق النّقد الدّولي بأنّ الذّكاء الاصطناعي سياهم بفقدان الوظائف بشكل متفاوت بين النّساء والرّجال... «فلا يشكّلن على سبيل المثال سوى 22 بالمئة من المهنيين العاملين في مجال الذّكاء الاصطناعي على المستوى العالمي». (سرحان، سلام، 2019) هذه المعوّقات تكرّسها مجتمعة، المنشآت الاقتصاديّة، وسياسات الدّولة الّتي تعتمد المركزيّة في الدّول النّامية، وغياب التّنمية الاقتصاديّة الشّاملة، وضعف التّدريب التّكنولوجي

للمرأة، والّذي يشكّل خطرًا على نشاط المرأة الاقتصادي، في حال زوال أو تقليص القوى العاملة في بعض المهن.

د-**سياسيّة:** تفتقد المجتمعات العربيّة الأوضاع السّياسيّة المستقرّة ومناخات الدّيمقراطيّة والعدالة، الّتي تعيق بيئة الإبداع والابتكار والإنتاج، ويؤثّر غياب الاستقرار الجغرافي السّكني، والاستقرار الأمني السّياسي في التّوازن النّفسي للفرد، بالتّالي ينعكس ذلك على قدرته الإنتاجيّة في مجال الابتكار، فتعاني المرأة العربيّة من النّزاعات المسلّحة والإرهاب والتطرّف ما يعيق استقرارها، ف»الرّاصد لأوضاع النّساء في وضع اللّجوء أو النّزوح، سيلمس كيف أنّهن أكثر تعرّضًا لأنواع متنوّعة من العنف القائم على النّوع... فضلا عن حجم التّسرّب الكبير من صفوف الدّراسة، والّذي تزيد معدّلاته لجميع الأطفال لاسيما الفتيات الصّغار» (دور المرأة العربيّة في تحقيق التنمية المستدامة 2030، 2020، صفحة 10). أمّا النّظام اللّبناني القائم على المحاصصة الطائفيّة فيعاني منه المواطن، إذ تطال المحسوبيّات الاصطفاء الوظيفي، ما يحبط مثابرة المرأة لدخول مجالات جديدة تحتاج للدّعم السّياسي، خاصّة أنّ التّصوّرات حول المرأة الّتي تتولّى موقعًا وظيفيًّا قياديًّا ومتقدّمًا، ترتبط برؤيتها كجسد أكثر من كفاءة وجدارة، ممّا يشكّك في نزاهتها وسمعتها. كما أن ّالمشاركة السّياسية للمرأة العربيّة بشكل عام ما زالت ضعيفة، يتم التّخطيط الرّسمي لسياسات الدّولة على كافّة الصّعد من قبل أغلبيّة ذكوريّة، من حيث الجنس والذّهنيّة لتأتي ملائمة أكثر لعمل الرّجل، فتهمّش المرأة. ففي المجال التّكنولوجي، إنّ «مفهوم التّقييم التّكنولوجي شبه غائب عن الفكر الاستراتيجي العربي، ويندر وجوده في إدارات التّخطيط ووضع السّياسات... الّتي تركّز على الجوانب الاقتصاديّة، ممّا يتناقض بشدّة مع العلاقة الوثيقة بين اقتصاد المعرفة والعوامل الاجتماعيّة الأخرى» (علي، نبيل حجازي، نادية، 2005، صفحة 128) وقد أشير إلى نتائج هذا التّخطيط الّذي لا يأخذ العوامل الاجتماعيّة في الحسبان من خلال دراسة لصندوق النّقد الدّولي، تبيّن التّكاليف الكبيرة الّتي يتكّبدها الاقتصاد العالمي، نتيجة عدم تكافؤ الفرص بين النّساء والرّجال، فبحسب خبراء اقتصاديّين «زيادة نسبة النّساء العاملات في قطاع تكنولوجيا المعلومات، ستجعل نسبة زيادة الدّخل الأمريكي تتراوح بين 1.2 و 3.5 مليار دولار في السّنة، لذلك تعمل العديد من شركات التّكنولوجيا الكبيرة بنشاط لسد فجوة الأجور بين الجنسين، وتقدّم الآن أجرًا متساويًّا للوظائف بغض النّظر عن الجنس». (Soie, Joe, 2021) وقد افترضت دراسات سابقة للصّندوق حول التّأثير الاقتصادي للفجوات بين الجنسين،

أنّ الرّجال والنّساء يولدون على الأرجح بنفس الإمكانيّات، لكنّ التّباين في الحصول على التّعليم والرّعاية الصّحيّة والتّمويل والتّكنولوجيا وفي الحقوق القانونيّة وفي العوامل الاجتماعيّة والثقافيّة، من شأنه حرمان النّساء من إعمال تلك الإمكانات. (نوريس,، إيرا دابال كوتشار، كالبانا، 2019، صفحة 8)

إذًا، لا يمكن فصل الانخراط بالحياة الرّقميّة وابتكار تكنولوجيّاتها عن التّوجّهات الاقتصاديّة والثّقافيّة والسّياسيّة. لأنّ «الخيارات الّتي توجّه عمليّة تطوير الابتكارات التّقنيّة، هي خيارات اقتصاديّة وسياسيّة واجتماعيّة في آن معًا. الخيارات الّتي ينجم عنها انتشار أنواع معيّنة من التّقنيّة هي اجتماعيّة وثقافيّة أساسًا، كذلك الاستخدامات الّتي ابتكرت لأجلها التّقنيّة في النّهاية». (تي في ريد، جون، 2018، صفحة 37) ما يعني أنّه لا بدّ من توسيع الخيارات على الصّعد كافة، لضمان توفير الفرص لاستقطاب المرأة إلى فضاء الرّقميّات والابتكار التّكنولوجي الّذي يسير بوتيرة سريعة.

2-الفرص المتاحة لانخراط المرأة في المجال التّكنولوجي الرّقمي

ساحة التّكنولوجيا تتّسع للكثير من المبتكرين والمبدعين والمنافسين على امتداد المعمورة ودخول المرأة هذا المجال بحدّ ذاته، يعد خطوة جريئة تثبت فيها قدراتها وذكاءها وإبداعها، وتقلّص الهوّة بينها وبين الرّجل، وتسقط الأحكام المسبقة حول إمكانيّاتها ومكانتها، وهي ما تسمّى بالتّحيّزات اللّاواعية أو التّحيّزات الضّمنيّة، وهي «الأحكام المتسرّعة الّتي نتخذّها بشأن الآخرين من دون تفكير، وهي تشكّل عاملاً أساسيًّا في العديد من جوانب حياة المرأة من ناحية أدائها في العمل، وكيفيّة عرض مهاراتها أو إدراك طموحاتها».(Rétrospective 2020:une année degrands défis pour les femmes, 2020)، فانخراطها فيه يشكّل منفذًا إلى المساواة الجندريّة، وامتلاكها للمعرفة يتيح لها الانخراط في سوق العمل وزيادة دخلها، «فالثّقافات الرّقميّة بالرّغم من أصولها التّمييزيّة الصّريحة، تملك إمكانات عظيمة لهزّ الأفكار المتعلّقة بالنّوع... وتحقيق الإنصاف النّسبي للنّساء بوصفهن مشاركات في مختلف صور الثّقافة الرّقميّة. (تي في ريد، جون، 2018، صفحة 165) لذلك على المرأة العربيّة اقتناص الفرص المتاحة لتعزيز مشاركتها في المجال التّكنولوجي، وتغيير الصّورة النّمطيّة عن مكانتها وقدراتها الإنتاجيّة، وهي فرص:

أ–**ثقافيّة:** نشطت في الآونة الأخيرة جمعيّات نسويّة محليّة ودوليّة لتغيير واقع النّساء، شكّلت مدخلا حقيقيًّا لتعزيز دخولهن المجالات الرّقميّة، وتعاملهن مع وسائل التّواصل الاجتماعي كمنبر للتّظاهرات الإلكترونيّة والتّعبير، ما ساهم بإدراك المرأة لأهميّة الرّقميّات، واستثمارها في تحقيق أهدافها.فقد انتشرت الجمعيّات الأهليّة بشكل عام والنسائيّة خاصّة بسرعة في الدّول النّامية، وأسهمت في عمليّة التّعليم والتّأهيل والتّدريب، ما يجعلها بحسب شريف اللبّان «عنصرًا أساسيًّا لأي استراتيجيّة تعمل على تشجيع مشاركة المرأة في تكنولوجيّات الاتّصال والمعلومات، خاصّة أنّ هذه المنظّمات تلقى ثقة كبيرة من قبل المجتمعات المحليّة، تتّسم بالمرونة في عملها وأبدت ابتكارًا كبيرًا وتحديثا في تشكيل مشروعات التّنمية وإدارتها». (اللبّان، شريف، 2003، صفحة 56). هذه الحركات تحسّن إمكانات النّساء لاستثمار شبكات التّبادل الكومبيوتري، وزيادة مواردها الاقتصاديّة وتقليص الفجوة الجندريّة، إذ «يوجد ثمّة اعتراف وإقرار متزايد بأنّ تنمية مثل هذه الشّبكات وتطويرها سوف يسهم بالدّفع بقضيّة المساواة بين الجنسين gender equality إلى الأمام، وفي دعم أكبر لمساهمة الجنوب والجماعات المهمّشة ومناطق العالم المختلفة في عمليّات صنع القرار». (تي في ريد، جون، 2018، صفحة 34).

دخلت المرأة تدريجيًّا ميادين الحياة العامّة، ما عبّد لها الطّريق نسبيًّا لتسلك الفضاء الرّقمي، الّذي تحوّلت المؤسّسات إلى استخدامه، ولأنّها حاضرة في هذه المؤسّسات مسبقًا، كان تفاعلها مع مكوّنات العالم الرّقمي أمرًا مقبولاً نسبيًّا، ثقافيًا ومجتمعيًّا ويمكن الاستفادة منه لتكون رائدة فيه، لذلك «على النّساء اللّواتي يرغبن في النّجاح في الصّناعة، والانتقال إلى مناصب قياديّة، التّركيز أيضًا على ما يمكنهم فعله بأنفسهم لتجنّب العقبات في منتصف حياتهم المهنيّة» (Soie, Joe, 2021) كما أنّ الاستقلاليّة المادّيّة للمرأة حرّرتها نسبيًّا من ذهنيّة التّملّك من قبل الذّكور، فأصبحت مالكة لراتبها، وتقلّص التّدخّل بخياراتها. إذا هناك استعدادت تغييريّة ثقافيّة، توفّرت للمرأة من خلال ما حقّقته سابقًا ما سهّل عليها ولوج العالم الرّقمي.

ب–**تربويّة:** تنعكس التّصوّرات المجتمعيّة حول مكانة المرأة ومحدوديّة قدراتها، بتوجّه الذّكور إلى التّخصّصات العصريّة. لكنّ الفتيات أثبتن تفوقهن في الاختبارات المدرسيّة، وذلك حثّهن على التّحدّي في المجالات التّكنولوجيّة. في بريطانيا أظهر استطلاع

لشركة برايس «ووترهاوس كوبرز» في عام 2017 تفضيل الطالبات بنسبة 3% فقط للاختصاصات التّكنولوجيّة مقابل 15% للذكور، لكن مخاوف تأثير تطبيقات الذّكاء الاصطناعي سلبًا على النّساء، يمكن أن تكون غير منطقيّة على العكس أن يكون إيجابيًّا، إذ «أنّ استخدامات الذّكاء الاصطناعي والابتكارات التّكنولوجيّة، مثل الطّباعة ثلاثيّة الأبعاد وأتمتة المصانع ووسائل النّقل والنّشاطات الزّراعيّة، سوف تؤدّي بدرجة أكبر إلى اختفاء وظائف الأعمال اليدويّة المرتبطة عادة بالرّجال، ويتوقّعون أن تنجو معظم الوظائف المرتبطة تقليديًّا بالمرأة، والّتي لها علاقة بمهارات الذّكاء العاطفي، وقد يؤدّي ذلك إلى تزايد الوظائف الجديدة المناسبة للنّساء أكثر من تلك الملائمة للرّجال». (سرحان، سلام، 2019) هذا الارتباط للتّكنولوجيا الذّكية بمهارات الذّكاء العاطفي، يشكّل فرصة حقيقيّة يجب الاستفادة منها. كما أنّ تسجيل الفتيات في الفروع العلميّة المدرسيّة والجامعيّة كالطّب والبيولوجيا والهندسة... سهّل قبولها بالمجال التّكنولوجي الرّقمي. إذًا فرصة مهمّة أتيحت للمرأة تّربويًّا بالدّخول إلى مجالات علميّة متنوّعة وجامعيّة، وساعدها بذلك، «الظّهور المتزايد لمنصّات ريادة الأعمال، الّتي أسهمت في إعطاء فرصة غير مسبوقة للنّساء صاحبات المشروعات والمبدعات، لأن تتلقّى أفكارهن الدّعم المالي والتّدريب والدّعم الفنّي الّلازم لتحويل تلك الأفكار إلى مبادرات ومشروعات». (دور المرأة العربيّة في تحقيق التنمية المستدامة 2030، 2020، صفحة 10)

ثمّ إنّ الشّبكات والتّطبيقات الرّقميّة، سمحت للأجيال النّاشئة الاطّلاع على التّخصّصات في المجتمعات المتقدّمة ومجالات عملها، فتخلّصت الفتيات من رهاب التّكنولوجيا، وأدّت زيادة الطّلب على خدمات التّعليم إلى انتشار مناطقي سريع للجامعات، فقلّصت مسافات التّنقّل، ما شكّل فرصة مهمّة للفتيات للانخراط في تخصّصات لم تكن قادرة على دخولها. إنّ تعليم المرأة ساهم بتعزيز توازنها النّفسي وزيادة تقديرها لذاتها، فاستطاعت خرق الميادين المصنّفّة ذكوريّة كالتّكنولوجيا الرّقميّة.

ج–اقتصاديّة: يهمّ المنشآت المنتجة للتّكنولوجيا التّوصّل لأكبر عدد من المستهلكين، وأن تعزّز الطّلب على سلعها وبالتّالي الإنتاج، عندها سيزداد الطّلب على اليد العاملة والمنتجين والمبتكرين. كون النّساء من المستهلكين، ذلك يشكّل فرصة حقيقيّة للمرأة للمساهمة في ابتكار التّطبيقات والمنتجات المستقبليّة الملائمة لها، وعلى المنشآت إنصافها والاستفادة منها. تقول جيما لويد الشّريكة المؤسّسة لشركة «وورك 180»

وهي شبكة وظائف دوليّة للنّساء مقرّها أستراليا، «إذا لم تزدد مشاركة النّساء في ابتكار التّكنولوجيا، فإنّ منتجاتها لن تكون جيّدة، ولن ترضي المستهلكين لأنّ النّساء يشكّلن 50 بالمئة منهم... فيما يخشى البعض من أنّ المستقبل الرّقمي يجري تصميمه للرّجال من قبل الرّجال، يطالبون بضرورة إشراك المزيد من النّساء في الابتكارات والبرامج والاستثمارات، لكي تلبّي بدرجة أكبر احتياجات النّساء». (سرحان، سلام، 2019) لذلك يُعتبر نشوء مؤسّسات عمل تكنولوجي تحتاج عضويّة النّساء، والنّمو المتزايد لخدمات الأونلاين، فرصة لهن لتوسيع دائرة حضورهن العملي والمجتمعي، وخاصّة أنّ التّكنولوجيا أداة متعدّدة الأبعاد، أداة للتّوعية والتّعليم والتّواصل والتّسويق والمبادلات الاقتصاديّة وكذلك الحشد والتّعبئة لدعم النّساء والفئات المهمّشة. إذ «تلعب دورًا في التّواصل الاجتماعي كأداة لتعزيز الجهود الجماعيّة للدّفاع عن حقوق النّساء، نظرًا لما تمثّله المنصّات الاجتماعيّة من دعم لأصوات النّساء في التّعبير عن قضاياهن داخل المجتمع». (دور المرأة العربيّة في تحقيق التنمية المستدامة 2030، 2020، صفحة 11). كون التّكنولوجيا الرّقميّة تتيح للمتخصّصين فيها وظائف جديدة مواكبة لتطوّرها وبأجور مرتفعة، فهذه فرصة لتغامر المرأة العربيّة وتثق بقدراتها وإمكاناتها، وتقوم ب»وثبة ضفدعيّة» (علي، نبيل حجازي، نادية، 2005، صفحة 191)، مدركة دورها في نمط الإنتاج الحديث المواكب للثّورة الرّقميّة، فامتلاك المرأة المعرفة بشكل عام والمعرفة التّكنولوجيّة الرّقميّة بشكل خاص من جهة، والإمكانات الماديّة من جهة أخرى، سترتبط هذه المعرفة–القوّة بسلطة، سلطة تفرض حضورها في المراكز القياديّة لصنع القرار، وستخلق المرأة عبر مشاركتها في ميدان التّكنولوجيا توازن القوى مع الرّجل، القوى المنتجة والمساهمة في النّمو الاقتصادي. إذًا التّغيير في البنية الثّقافيّة ليس فقط تغييرًا ذهنيًّا معرفيًّا، بل هو مدخل لأروقة عدّة اقتصاديّة ومجتمعيّة وسياسية وتربويّة... والهدف التّاسع للتّنمية المستدامة «الصّناعة والابتكار والعلوم»، يضمن تشجيع ومشاركة النّساء في العلوم والتّكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيّات، إضافة إلى الهدف الخامس «تعزيز استخدام التّكنولوجيا وبشكل خاص تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات، لتحقيق تمكين المرأة». (النساء في العلوم والتّكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيّات، 2020)، ما سيحدث تغييرًا كبيرًا.

قد بيّنت جائحة كورونا توجّهات عالميّة جديدة للعمل في كل القطاعات، من خلال الفضاءات الرّقميّة، فظهرت تطبيقات وابتكارات تكنولوجيّة تعليميّة، وروبوتات خدماتيّة

في المستشفيات، وأجهزة تعقيم حديثة مبرمجة وغيرها، كالجهاز الّذي ابتكرته الشّابة الفلسطينيّة «هبة الهندي» (فلسطينيّة تطوّر جهاز تعقيم للوقاية من «كورونا»، 2020) مع فريقها، أثبت فعاليّته وحاز على براءة اختراع من وزارة الاقتصاد في رام الله. ما يدل على أنّ المرأة العربيّة قادرة على مواجهة المعوّقات واغتنام الفرص، رغم الأوضاع الصّعبة على صعد عدّة.

د-سياسيّة: لا يخفى على أحد أمر انخفاض المشاركة السّياسيّة للمرأة العربيّة، لأسباب عدّة كالتّصوّرات المجتمعيّة حول أدوارها التّقليديّة، لكن سُجِّل سنة 2018 أعلى نسبة ترشّح للنّساء في تاريخ لبنان، علمًا أنّها حصلت على 5% فقط من المقاعد النّيابيّة وتم تعيين أربع وزيرات، أي ما يقارب 10%. ذلك يظهر محاولة المرأة كسر القيود، وتغيير مكانتها والمبادرة إلى المشاركة في صنع القرار. إذًا «المناخ السّياسي المساند لدور المرأة والّذي يشمل إلى جانب الأطر الدّستورية والتّشريعيّة، فتح المجال للمرأة لتولّي أعلى المناصب». (دور المرأة العربيّة في تحقيق التنمية المستدامة 2030، 2020، صفحة 10) فقد خرقت ميادين تعد حكرًا على الرّجال، ما يشكّل فرصة لها للتّحدّي في مجال التّكنولوجيا الرّقميّة من جهة، وفرصة للمشاركة في صنع القرار ووضع السّياسات الّتي تدعم المرأة في المجال التّكنولوجي من جهة أخرى. في مجال حماية المرأة في حالات الطوارئ والنّزاعات، أعدّت الهيئة الوطنيّة لشؤون المرأة بالتّعاون مع مختلف الوزارات ووكالات الأمم المتّحدة، مشروعًا لخطة عمل وطنيّة لقرار مجلس الأمن 1325 حول المرأة والأمن والسّلام، هو الوثيقة الدّوليّة الأولى الّتي تناولت المرأة في النّزاعات ليس فقط بصفتها ضحيّة، بل أيضًا بصفتها فاعلة في المجتمع ولها دور بتأمين أمنه وسلامه. (ندوة للجامعة الأميركيّة للتّكنولوجيا حول المساواة بين المرأة والرّجل في بيت المحامي، 2018) فإذا أسهمت المرأة بتعزيز أمن المجتمع، سينعكس هذا إيجابًا على تحفيز الإبداع والابتكار، وبعض السّياسات والخطط والتّشريعات الّتي بدأت تتبنّاها الدّول لانخراطها في اقتصاد المعرفة، يشكّل فرصة فعليّة ومقوننة، تسهّل انخراط المرأة في العالم التّكنولوجي، فوفقًا للإسكوا «تتمحور معظم الاستراتيجيّات والخطط الّتي تضعها الدّول النّامية في سبيل بناء مجتمع قائم على المعرفة حول: تحسين إدارة الحكم لتحسين بيئة الأعمال... وتحقيق نمو شامل للحدّ من الفقر وعدم المساواة... وابتكار نظم جديدة للمعرفة والتّكنولوجيا وتطوير التّعليم، ووضع نظام وطني للابتكار يتيح الاستفادة من مخزون المعرفة العالميّة وتكييفها مع الاحتياجات المحليّة». (الابتكار والتكنولوجيا من أجل التنمية المستدامة – آفاق واعدة في المنطقة العربية لعام 2030، 2019، صفحة

86) هذه الاستراتيجيّات توفّر للمرأة فرصة كعنصر أساسي في تكييف المعرفة العالميّة، منها المعرفة الرّقميّة لتلبية الاحتياجات المحليّة.

يمكن القول، إنّ «أوّل ما يحتاجه العرب في هذا المجال وفي غيره من المجالات هو ثورة فكريّة – قيميّة، تغيّر نظرة الإنسان العربي إلى نفسه، وإلى علاقته بالمجتمع وبالكون، بحيث يتحرّر من كل الأغلال الفكريّة والماديّة الّتي حجّمت عقله وقدرته على الابتكار». (كرم، أنطونيوس، 1982، صفحة 148) والفرص متاحة دائمًا إذا استثمرت وخُلقت، وغائبة دائمًا إذا أُهملت. كل مدخل إلى تمكين المرأة، يجب أن تستفيد منه لفتح باب آخر، والعصر الآن ومستقبلًا هو عصر الرّقميات والذّكاء الاصطناعي، لا بدّ أن تكون مستعدّة له.

الحالات المدروسة: لبنانيّات ناشطات في المجال التّكنولوجي الرّقمي

سبق وأشير في حدود الدّراسة خصائص العيّنة المبحوثة الّتي أجريت معها المقابلات، وهي متنوّعة مناطقيًّا وطائفيًّا ومن حيث العمر والتّخصّص وغيرها، لكنّهن لامعات في المجال التّكنولوجي الرّقمي وواجهن تحدّيات لوصولهن إلى مكانتهن في هذا المجال. وتمّ الارتكاز على المحورين التّاليين:

- المعّوقات الثّقافيّة والتّربويّة والاقتصاديّة والسّياسيّة
- الفرص الثّقافيّة والتّربويّة والاقتصاديّة والسّياسيّة

جدول المعطيات الشخصية للحالات المدروسة

الاسم	العمر	الوضع العائلي	مكان الولادة	مكان السكن	التخصّص	العمل
ن.ا.	31	مطلّقة لديها أولاد	طرابلس (لبنان)	بيروت	كيمياء – تكنولوجيا تربية وابتكار	مستشارة في تكنولوجيا التربية والابتكار
ن.ن.ا.	36	متأهّلة لديها أولاد	عليه	بيصور	علوم أحياء	مدرّبة تكنولوجيا ومطوّرة مناهج تعليم
ر.ح.	47	متأهّلة لديها أولاد	بيروت	بيروت	كيمياء تحليليّة	ابتكار روبوتيك لألعاب الأطفال
ك.ي.	31	عزباء	الزلقا	الزلقا	تكنولوجيا تعليم	صاحبة بلاتفورم خاصة – أستاذة جامعية في إحدى الجامعات الخاصة في لبنان
ر.ش.	50	متأهّلة (زواج ثان)، لديها أولاد	بيروت	بيروت	هندسة ميكانيك	صاحبة مؤسسة تعليمية لدعم الابتكار
ل.م.	30	عزباء	ذوق مكايل	ذوق مكايل	هندسة معلوماتية	مهندسة برامج أندرويد
م.ع.	28	متأهّلة، لا أولاد	صيدا	صيدا	هندسة كمبيوتر واتصالات	شركة Android Team Lead
ن.د.	35	عزباء	بيروت	بيروت	علوم الكمبيوتر	LLWB-Executive Director
ف.م.	40	عزباء	تبنين	الضاحية الجنوبية	دكتوراه علوم تربويّة	رئيسة قسم الإعداد العام في إحدى الجامعات الخاصة في لبنان
م.ح.	40	متأهّلة لديها أولاد	قب الياس	جديتا	علوم كمبيوتر	شريكة مؤسّسة لشركة EDUTEC SRL ومدير عام لشركة Area Manengor

المصدر: الدراسة الميدانية للباحثة خلال عام 2021

المحور الأوّل: المعوّقات الثّقافيّة والتّربويّة والاقتصاديّة والسّياسيّة

1-معوّقات ثقافيّة: تدخّل بالتّخصّص من قبل العائلة – ضعف ثقة بالقدرات وتردّد بالانخراط في مجال التّكنولوجيا – مدى تعارض مجال التّكنولوجيا مع الأمومة

فيما يتعلّق بحريّة اختيار التّخصّص ومجال العمل، واجهت بعض المبحوثات معارضة لدخولهن التّخصّص والعمل في مجال التّكنولوجيا، من الأهل (4 حالات) ومن الزّوج (4 حالات من 6 متزوّجات) وحالتين منهن من الأهل والزّوج معًا.

جدول رقم 1: توزّع موقف الأهل والزّوج من انخراط المبحوثات في المجال التكنولوجي

حياد		**الزّوج**			**عزباء**	**المجموع**
		دعم	معارضة			
الأهل	حياد	0	0	0	2	2
	دعم	2	1	2	1	4
	معارضة	1	0	2	1	4
المجموع		**1**	**1**	**4**	**4**	**10**

المصدر: الدّراسة الميدانيّة للباحثة خلال عام 2021

هناك 4 نساء عانين من تردّد وشك بقدراتهن الفكريّة والمهنيّة وتحدّيًّا مع الذّات، لتتخطّين تصوّراتهن عن ذاتهن ومكانتهن المجتمعيّة. ومنهن من صرّحن بأنّه مجال يتطلّب وقتًا وجهدًا كبيرين، ويؤثّر على دور الأمومة (2 من 5 حالات أمّهات) والاضطرار للعمل ليلاً لمحاولة التّنسيق بين الأمومة والعمل، والحالات الأخرى بذلت جهودًا مضاعفة لتحمّل مسؤوليّات البيت والأولاد للاستمرار والنّجاح فيه، فيما العازبات اعتبرن أنّه لا بدّ من جهد كبير للتّنسيق مع مسؤوليّات الأمّ، كونهن وهن عازبات يعانين من ضغط العمل وضيق الوقت. ما زالت المرأة العربيّة تعاني من التّدخّل في خياراتها العلميّة والمهنيّة ما يعيقها من اقتحام المجالات العصريّة، كما أنّ حصر دورها الأساسي بالأمومة، وكون مكانتها ثابتة ومؤطّرة في الأسرة، تتحمّل هي أعباء ذلك بمفردها، ويزداد الشّكّ لديها بمدى قدرتها على خرق مجال حديث وديناميكي ويعيق دخولها فيه.

2–معوّقات تربويّة: صعوبات في استثمار التّخصّص – تعلّم حصص معلوماتيّة وتكنولوجيا مدرسيّة وتأثيرها على التّوجّه للاختصاص.

واجهت (7 مبحوثات) صعوبة باستثمار تخصّصهن وانخراطهن بمجال التّكنولوجيا بسبب نقص اللّوازم، والجهل بأهميّته، والتّمييز الجنسي فيه. و(4 مبحوثات) لم تتعلّم حصّة تكنولوجيا في المدرسة مقابل (6 مبحوثات) تعلّمت حصّة واحدة غير مفيدة، ما يشير إلى أنّ النّظام التّربوي لم يتح للتّلاميذ التّعرّف على طبيعة النّشاط التّكنولوجي، بالتّالي عدم اختبار الفتيات قدراتهن فيه قبل التّوجه للتّخصّص، للتّمكّن من المغامرة بخوضه كتخصّص عصري وكسوق عمل، وضعف التّوجيه الأكاديمي والمهني ساهم بإضعاف قدرتهن على استثمار التّخصّص وبروزهن بمجاله المهني إلا بعد نضال طويل.

3–معوّقات اقتصاديّة: مفاضلة ذكوريّة في مجال العمل – مواجهة صعوبات اقتصاديّة في المجال التّكنولوجي.

عند دخول التّخصّص الجامعي ومن ثمّ سوق العمل، عانت(5 مبحوثات) من مفاضلة ذكوريّة بالرّاتب والتّوظيف وتراتبيّة المركز، فيما (4 منهن) لم تعانين لأن عملهن هو مع نساء وأطفال وفي مجال التّعليم، ومن لم تواجهها كانت سبّاقة في ابتكارها، ما أزال التّحدّي من أمامها، ومبحوثة واحدة لم تعان من تمييز رغم وجودها في بيئة عمل فيها ذكور، بل شكّل لها تحدّيًا لرفع كفاءتها. وقد واجهت (8 مبحوثات) مشكلات ومعوّقات ماليّة لتأمين كلفة تخصّصهن والانطلاق في مشاريع أعمالهن وتأمين مستلزمات تكنولوجيّة وأجهزة كما عانت من تمييز جنسي. فعانت معظمهن من صعوبات ماليّة لتمويل مشاريعهن وابتكاراتهن، بسبب تدنّي مداخيلهن وعدم استقلاليتهن الماديّة، وضعف الثقة بإمكاناتهن، وعدم منحهن قروضًا استثماريّة في التّكنولوجيا.

جدول رقم 2: توزّع المعوّقات الاقتصاديّة في المجال التّكنولوجي بحسب طبيعة العمل

صعوبات مالية في كلفة التعلّم والقيام بدورات تعليمية		معوّقات اقتصادية في مجال العمل					
		كلفة إنتاج العمل	أزمة تصريف وتوزيع إنتاج	تمييز جنسي بالمركز الوظيفي والراتب	لا صعوبات	المجموع	
طبيعة العمل	عمل تكنولوجي خاص (استشارة – تدريب – تطوير مناهج –تعليم)	1	0	0	1	0	2
	عمل ضمن مؤسسات (مدارس – جامعات – أندرويد)	0	0	0	2	1	3
	صاحبة مؤسسة لدعم الابتكار	1	1	0	0	1	3
	ابتكار برامج أندرويد – صاحبة بلاتفورم خاص	0	0	1	1	0	2
المجموع		2	1	1	4	2	10

المصدر: الدّراسة الميدانيّة للباحثة خلال عام 2021

4-معوّقات سياسيّة: تأثير الأوضاع الأمنيّة والسّياسيّة على العمل - الحاجة لدعم سياسي للحصول على وظيفة - رغبة في العمل السّياسي من خلال الموقع الوظيفي والخبرات المهنيّة.

عانت (9 مبحوثات) من الأوضاع الأمنيّة والسّياسيّة، وتطوّرات الانتفاضة الشّعبيّة وقرارات التّعبئة العامّة بسبب كوفيد-19 والتّوتّر مع الدّول العربية، ما أعاق تسويق انتاجهن وعملهن، فيما (ف.م) لم تعان لأنّها تعمل في التّعليم الجامعي. واجهت (9 مبحوثات) مشكلات في أعمالهن، وحصولهن على وظيفة كونهن غير حزبيّات، فيما حصلت (مبحوثة واحدة) على وظيفتها من دون معاناة عبر مباراة توظيف. (5 نساء مستجوبات) لا تفكّرن بدخول مجال السّياسة، وإحداهن ترّشحت للانتخابات النّيابيّة وحوربت وتمّ «سرقة» أصواتها على حدّ تعبيرها من قبل أحد المرشّحين. هذه المعوّقات تظهر تهميش مكانة المرأة في منظومة تصوّرات السّلطة السّياسيّة في لبنان، وفي بنية النّظام السّياسي الاستنسابي بشكل عام، بدلا من إقرار التّشريعات الّتي تعزّز إنتاجيّتها ومشاركتها في المجالات كافّة.

المحور الثاني: الفرص الثّقافيّة والتّربويّة والاقتصاديّة والسّياسيّة

1-فرص ثقافيّة: دور الجمعيّات في تعزيز استثمار التّكنولوجيا الرّقميّة في حياة المرأة – عوامل ثقافيّة ساعدت بدخول المجال التّكنولوجي.

وفّرت الجمعيّات النّسويّة فرصًا للمرأة لانخراطها في مجال التّكنولوجيا بحسب تصريح كل المبحوثات وقد استفدن منها، فمنهن 7 مبحوثات تعملن مع هذه الجمعيّات، اعتبرت (مبحوثتان) عملها غير كافٍ بعد، وأفادت المبحوثات أنّ الجمعيّات المعنيّة بالمجال التّكنولوجي الرّقمي تساهم في دورات تمكّن المرأة في المجال. كذلك لعب اكتساب اللّغة الإنكليزيّة تحديدًا، وغيرها دورًا بارزًا في تيسير دخول المرأة في المجال بحسب تجربة المستجوبات وعملن على تطوير لغتهن بالمجال تحديدًا، إضافة إلى الانفتاح الثقافي للأهل والبيئة المحيطة حيث استفدن منهما بعض المبحوثات، بحيث تلقّت (6 مبحوثات) الدّعم اللاّزم لنجاحهن، فتغيُّر تصوّر المرأة حول ذاتها ومكانتها جعلها تنتهز الفرص وتستفيد من برامج تمكينها، ودفعها للتّغيير والإبداع، إضافة إلى توعية الجمعيّات في هذا الميدان وتدريبها ليعزّز مساهمتها في التّطوّر التّكنولوجي.

2-فرص تربويّة: المعدّلات الدّراسيّة ودورها في التّحفيز على دخول مجالات عصريّة – جهات التّعرّف على التّخصّص – مدى توفّر الاختصاص في جامعات قريبة للسّكن.

جدول رقم 3: توزّع التّأثير على الانخراط في المجال التّكنولوجي الرّقمي بحسب مستوى العلامات المدرسيّة للمبحوثات

رغبة بالتحدي في اختصاص عصري		التأثير على الانخراط في المجال التكنولوجي الرقمي				
		رغبة بالتميّز كإمرأة	ميل للتخصّص	لا تأثير	المجموع	
مستوى العلامات المدرسيّة	منخفض	0	0	0	0	0
	متوسط	1	0	1	2	4
	عال	2	3	1	0	6
المجموع		**3**	**3**	**2**	**2**	**10**

المصدر: الدّراسة الميدانيّة للباحثة خلال عام 2021

عزّزت المعدّلات الدّراسيّة ثقة المبحوثات بقدراتهن وإمكاناتهن، ما سهّل عليهن دخول المجالات العلميّة والمهنيّة العصريّة (6 مبحوثات) علامات ممتازة، و(4 مبحوثات) علامات جيّدة، صرّحت مبحوثتان أنّ ميلهن للمواد العلميّة تحديدًا، حفّزهما للتّخصّص بالتّكنولوجيا، لكن الرّغبة بالتّحدّي لدى المبحوثات وخوض تجارب علميّة جديدة، هي الّتي شكّلت الدّافع الأساسي له، حتّى لو لم تكن متخصّصات فيه، إنّما استثمرت تخصّصها التّعليمي في مجال التّكنولوجيا. لم يكن للتّوجيه الأكاديمي أي دور في التّوجّه لمجال التّكنولوجيا الرّقميّة، إذ لا تقوم الجهات التّربويّة المعنيّة بتطوير المناهج والمواد التّعليميّة والتّوجيه المدرسي، بدورها في إرشاد التّلاميذ حول التّخصصّات العصريّة، فيما قالت ل.م أنّها تعرّفت على الاختصاص من خلال التّوجيه المدرسي، الأخريات عبر النّت والجمعيّات والأقارب. عانت (7 مبحوثات) من بعد المسافة، وصعوبة التّنقّل والوصول إلى الجامعات ومعاهد دورات التّدريب، ومن لم تعانِ فهو لأنّها من سكّان المدن. ففي مجتمع ما زال يضع القيود على حركة الفتيات والنّساء، وتقييد ابتعادهن عن مجالهن الخاص في البيت والأسرة، نجد بعضهن قبلن التّحدّي وتحمّلن لتحقيق أهدافهن، واستثمرن تفوقهن المدرسي للانخراط في مجالات عصريّة عبر البحث والتقصّي على الإنترنت وجهات أخرى.

3-فرص اقتصاديّة: حاجة المجال التّكنولوجي الرّقمي والاقتصاد المحلّي لانخراط المرأة فيهما - الحاجات والسّلع والخدمات الّتي توفّرها التّكنولوجيا الرّقميّة للمرأة

استفادت المرأة اللّبنانيّة من التّكنولوجيا الرّقميّة بحيث وفّرت لها القدرة على تأمين حاجاتها الاستهلاكيّة والتّعليميّة والمعرفيّة، فبعضهن دخلن المجال من خلال التّعلّم الذّاتي عبر الإنترنت، وابتكار تطبيقات رقميّة للتّعليم، والاطلاع على ابتكارات ومشاريع تكنولوجيّة في الخارج، وتسويق مشاريعهن عبر الإنترنت، كما فتحت لها أبوابًا للتّواصل والتّرفيه. (5 مبحوثات) اعتبرت التّكنولوجيا الرّقميّة توفّر كثيرًا من السّلع الإلكترونيّة أو غيرها للمرأة. (5 مبحوثات) منهن أشارت إلى توفير القدرة لتعلّم مهن كالطّبخ والحياكة والتّزيين والابتكار عبر النّت وأدواته. فيما يتعلّق بحاجة مجال التّكنولوجيا في الاقتصاد المحلّي لانخراط المرأة فيه، تقول المبحوثة (ن.د) أنّ المرأة بطبيعتها صبورة ولديها قدرة على التّحمّل وهذا يتلاءم مع عمل التّكنولوجيا، كونه مجال يتطلّب الدّقّة وتحمّل ضغط العمل فيه، لذا ضروري وجودها في المجال، والجدول التّالي يبرز إجابات المبحوثات.

جدول رقم 4: توزّع النّساء بحسب تصوّرهن عن حاجة المجال التّكنولوجي والاقتصاد المحلّي لهن وقدرتهن على الاستثمار فيه

المبحوثات	حاجة المجال التّكنولوجي الرّقمي للنّساء
ن.1	لا بدّ لهذا المجال من ردم الهوّة في العمل لتحقيق المساهمة في النّمو الاقتصادي
ن.ن.1	يحتاج لاتّخاذ المرأة قرارات تعزّز النّشاط التّكنولوجي
ر.ح	المرأة تنمّي الاقتصاد المحلّي، إذ أسهمت المبحوثة بابتكار مجموعة روبوتك كألعاب للأطفال
ك.ي	المرأة كفوءة ومعطاءة وهذا يتطلّبه العمل التّكنولوجي الرّقمي
ر.ش	المرأة المستثمرة في المجال التّكنولوجي الرّقمي (هي إحداهن) تولّد فرص عمل
ل.م	التّكنولوجيا هي المستقبل والمرأة جزء مهم في مستقبل البلد واقتصاده
م.ع	المرأة مبدعة ولديها قدرات ابتكار ويحتاجها المجال التّكنولوجي الرّقمي
ن.د	المجال التّكنولوجي يتطلّب القدرة على تحمّل الضّغط والصبر، وهذه من صفات المرأة
ف.م	المرأة تتمتّع بمهارات قياديّة وهذا ضروري للمجال التّكنولوجي الرّقمي
م.ح	التّكنولوجيا الرّقمية تتطلّب حسن التّنظيم والدّقة والمرأة لديها قدرة على حسن الإدارة

المصدر: الدّراسة الميدانيّة للباحثة خلال عام 2021

4–فرص سياسيّة: المشاركة السّياسيّة للمرأة ودورها في تسهيل انخراطها في مجالات تكنولوجيّة – الظّروف السّياسيّة الّتي سهّلت العمل في مجال التّكنولوجيا الرّقميّة

بحسب إجابات المبحوثات تدرك المرأة حاجاتها وطموحاتها، فوجودها في مراكز القرار سيدفع إلى السّير بطروحاتها وأفكارها، وإقرار التّشريعات وطرح مشاريع تعزّز إنتاجيّتها في كل مجالات الحياة ومنها التّكنولوجي، ما يسمح لها بالابتكار وتحقيق إنجازات على الصّعيد الفردي والاقتصادي ككل، باستثناء المبحوثة (ك.ي) حيث عبّرت عن عدم الثّقة بدور المرأة في المجال السّياسي في لبنان، كونها ستدخل عبر أحزاب السّلطة وقياداتها الذّكور، وتسير بأجندات حزبها من دون إفادة المرأة في المجتمع. بالرّغم من ثقتهن بأنّ دخول المرأة الحقل السّياسي يساعد في تعزيز انخراطها في مجال التّكنولوجيا والابتكار،

إلا أنّهن صرّحن عن عدم استفادتهن من أي فرصة أو ظروف سياسيّة للانطلاق في فضاء التّكنولوجيا الرّقميّة، فيما تقول المبحوثتان (ر.ش) و (م.ح) أنّهما حوربتا سياسيًّا، وتقول (م.ع) أنّ سياسة تهميش المرأة لم تسمح لها الاستفادة من الفرص. شكّل الفساد السّياسي لدى 5 مبحوثات دافعًا للانخراط لاحقًا في المجال السّياسي، رغبة منهم في المشاركة بحوكمة المؤسّسات العامّة وتطوير التّكنولوجيا فيها، ما يظهر إصرار المبحوثات على التحدّي للوصول إلى أهدافهن في مجال الرّقميّات، والتّصدّي حتّى للمعوقّات السّياسيّة السّلطويّة.

استنتاجات

1-ما زالت المرأة العربيّة تعاني من التّدخّل في خياراتها العلميّة والمهنيّة، ما يعيقها عن اقتحام المجالات العصريّة، كما أنّ تأطير دورها الأساسي بالأمومة، ومكانتها كإمرأة ثابتة ومؤطّرة في الأسرة، تتحمّل هي أعباء ذلك بمفردها، ويزداد الشّكّ لديها بمدى قدرتها على خرق مجال حديث وديناميكي فيعيق دخولها فيه.

2- إنّ غياب التّوجيه الاكاديمي والمهني المدرسي جعل معظم المبحوثات يدخلن اختصاصات ذات طابع تعليمي مدرسي، ثمّ توجّهن بأنفسهن إلى مجال التّكنولوجيا الرّقميّة، وإن درسن تخصّصات تكنولوجيّة رقميّة، يشكّك المجتمع بكفاءتهن ويفضّل الذّكور عليهن.

3-إنّ الثّقة بمهارات وإمكانات الرّجل في سوق العمل مقارنة بالمرأة، يؤدّي إلى مفاضلة ذكوريّة بارزة في المجال التّكنولوجي الرّقمي، ما يجعل المرأة تعاني لتثبت قدراتها فيه وتغير مكانتها كتابعة في كافّة مجالات الحياة.

4-إنّ اعتماد معايير المحسوبيّات السّياسيّة في التّوظيف وإقصاء المرأة مهنيًّا وسياسيًّا، يعيق ديناميّتها في المجال الرّقمي ويؤخّر مشاركتها به.

5- تؤدّي الجمعيّات النّسويّة وكذلك الجمعيّات المعنيّة بالمجال التّكنولوجي دورًا في تطوير المهارات الرّقميّة لدى النّساء وتدعمهن لاستثمارها في سوق العمل، إذ استفادت المبحوثات منها ومن نشاطات وبرامج التّمكين المتوفّرة، كما خرقت النّساء في البيئة المجتمعيّة المنفتحة المجال التّكنولوجي بسهولة أكثر من غيرها.، وساعد اكتساب لغات عدّة في زيادة الانخراط في المجال الرّقمي، إذ قامت بعض المبحوثات بتطوير

اللّغة الإنكليزيّة لديهن للتبحّر في المجال الرّقمي.

6- إنّ توفير المعاهد والجامعات المتخصصّة بالتّكنولوجيا الرّقميّة في مختلف المناطق يسهّل انخراط المرأة في التّخصّصات التّكنولوجيّة الرّقمية العصريّة، إذ أنّ من لم يعانين من التنقّل للتّخصّص هنّ سكّان المدن حيث تمركز الجامعات ومراكز التّدريب، فاستفادت من قرب هذه المؤسّسات وجاهدت المبحوثات الأخريات بالتّنقل للانخراط في التّخصّص، كما يلعب التّفوّق الدّراسي دورًا في توجّه الفتيات إلى التّخصّصات التّكنولوجيّة العصريّة.

7- أسهمت التّكنولوجيا الرّقميّة المتوفّرة في المجتمع والمؤسّسات في انخراط المرأة في المجال الاقتصادي الرّقمي كمستهلكة ومنتجة، وقناعة المبحوثات بإنتاجيّة المرأة وضرورة مساهمتها في كل القطاعات دفعتهن للتّحدّي واكتشاف دورهن فيه، ونجحن بحسب تجربتهن وتقييم نواتج عملهن.

8-إنّ انخراط المرأة في المجال السّياسي والمجال التّكنولوجي يرتبطان جدليًّا، بحيث يشكّل الانخراط السّياسي مدخلا لزيادة الابتكار والتّطوّر التّكنولوجي عبر طرح النّساء البرلمانيّات لمشاريع قوانين تساهم في تمكين النّساء. بالمقابل، إنّ الانخراط التّكنولوجي للمرأة الموجودة في مواقع القرار، وضغطها على المعنيّين بتطبيق الحوكمة والشفافيّة المؤسّساتيّة في الدّولة، يساعدها على النّجاح في المجال السّياسي.

9-تبيّن تخصّصات المبحوثات واستثمار المجال التّكنولوجي من قبلهن، مدى قناعتهن بدورهن الرّعائي، إذ معظم نشاطهم التّكنولوجي ينحصر في مجال التّربية والتّعليم، وتدريب الأطفال على التّكنولوجي، وصناعة روبوتيك على شكل ألعاب للأطفال، وتطبيقات تعليميّة، لكن لا شك أنّ هذا النّشاط بالمجال التّكنولوجي الرّقمي ستتوسّع دائرته، كما حصل في مجال مهنيّة أخرى.

ختامًا، على الرّغم من الأطر المجتمعيّة المحدّدة لمكانة المرأة في المجتمع، هي قادرة أن تغيّر التّصوّرات النّمطيّة حول ذاتها، وتصوّرات الآخرين عنها في سياق المجتمع التّكنولوجي، وإن تتطلّب ذلك جهودًا كثيرة ومواجهة تحدّيّات جمّة. لكن في العصر الرّقمي الّذي كسر حواجز الزّمان والمكان، تكمن فرصتها في مساهمتها في تقدّم مجتمعها من خلال ابتكاراتها التّكنولوجيّة، إذ أنّ انخراطها بالمجال التّكنولوجي الرّقمي استهلاكًا، لضرورات التّعلّم والعمل والتّواصل، وكونه جزءًا من مجتمع المعرفة، يعد

فرصة لتفاعلها في السّياق التّكنولوجي، تمكّنها في حال استثمارها لها بجرأة من الانتقال إلى ابتكار التّكنولوجيا الرّقميّة كتقنيّة وبرامج وتطبيقات، بالتّالي تحمي نفسها من أي إقصاء مستقبلي، وحرمان من حقوق رقميّة مستجدّة في زمن ثورة معرفيّة رقميّة. ذلك من خلال شراكتها وفاعليّتها في نتاجات هذه الثورة، ومواجهة التّحديّات وتخطّي المعوّقات، ما يرفع من مكانتها الاجتماعيّة ويعزّز مساواتها مع الرّجل.

Bibliography

Rétrospective 2020:une année degrands défis pour les femmes. (2020). Retrieved from randstad: https://www.randstad.ca/fr/employeurs/tendances-employeur/promouvoir-les-femmes/retrospective-2020-une-annee-de-grands-defis-pour-les-femmes/

Soie, Joe. (2021, octobre 31). Les femmes dans la technologie,Defits pour l'avenir du travail. Retrieved from startechup: https://www.startechup.com/

fr/blog/woman-in-tech/

الابتكار والتكنولوجيا من أجل التنمية المستدامة - آفاق واعدة في المنطقة العربية لعام 2030. (2, 2019). تم الاسترداد من الإسكوا: https://www.unescwa.org/sites/www.unescwa.org/files/publications/files/arab-horizon-2030-innovation-perspectives-sdgs-arab-region-arabic.pdf

اللبّان، شريف. (2003). تكنولوجيا الإتّصال-قضايا معاصرة. القاهرة: المدينة برس.

النساء في العلوم والتّكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيّات. (14 تمّوز, 2020). تم الاسترداد من empowerwomen: https://www.empowerwomen.org/ar/who-we-are/initiatives/ict-for-development

تقييم المناهج التعليمية الجديدة في لبنان. (تموز, 2002). تم الاسترداد من المركز التربوي للبحوث والإنماء: http://www.laes.org/upload/editor_upload/file/.doc.pd

تي في ريد، جون. (2018). الحياة الرّقميّة - الثقافة والسّلطة والتّغيّر الإجتماعي في عصر الإنترنت. العبيكان.

دور المرأة العربيّة في تحقيق التنمية المستدامة 2030. (3 8, 2020). تم الاسترداد من منظّمة المرأة العربيّة: http://www.arabwomenorg.org/uploads/study.pdf

سبع عوامل نجاح لتمكين المرأة الرّيفيّة من خلال تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات. (12 آذار, 2018). تم الاسترداد من منظّمة الأغذية والزراعة للأمم المتحدّة - الفاو: http://www.fao.org/fao-stories/article/ar/c/1105849/

سدّ الفجوة بين الجنسين في العمل سيستغرق 257 عامًا. (17 12, 2019). تم الاسترداد من الدّوليّة: -https://www.mc-doualiya.com/articles/20191217

سرحان، سلام. (14 تمّوز, 2019). النّسويّة تهاجم التّمييز الجنسي في الإبتكارات التّكنولوجيّة. تم الاسترداد من العرب.

عبده،هاني خميس أحمد. (2016). المرأة العربيّة بين الإجحاف والإنصاف-رؤية مستقبليّة لأوضاع المرأة في المجتمع المصري خلال الألفيّة الجديدة. المرأة- التّجلّيات وآفاق المستقبل (صفحة 121). فيلادلفيا: جامعة فيلادلفيا- كلّية الآداب والفنون.

علي، نبيل حجازي، نادية. (2005). الفجوة الرّقميّة. الكويت: عالم المعرفة.

فلسطينيّة تطوّر جهاز تعقيم للوقاية من «كورونا». (29 تشرين الأوّل, 2020). تم الاسترداد من جريدة الشرق الأوسط: https://aawsat.com/home/article/2593256

كرم، أنطونيوس. (1982). العرب أمام تحديات التكنولوجيا. الكويت: عالم المعرفة .

معتوق، فردريك. (2012). الموسوعة الميسّرة في العلوم الاجتماعيّة. بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.

معتوق، فريدريك. (2015). الهابيتوس العربي العنيد والعتيد. مجلّة العمران للعلوم الاجتماعيّة - العدد 12 - المجلّد الثالث، https://omran.dohainstitute.org/ar/issue012/Pages/art07.aspx.

ندوة للجامعة الأميركيّة للتّكنولوجيا حول المساواة بين المرأة والرّجل في بيت المحامي. (14 تشرين الثاني, 2018). تم الاسترداد من اللواء: /http://aliwaa.com.lb

نوريس,، إيرا دابال كوتشار، كالبانا. (آذار, 2019). سدّ الفجوة بين الجنسين. تم الاسترداد من التمويل والتنمية: https://0-www-imf-org.library.svsu.edu/external/arabic/pubs/ft/fandd/2019/03/pdf/dabla.pdf

وارتون، إيمي إس. (2014). علم اجتماع النوع - مقدّمة في النظريّة والبحث. القاهرة: المركز القومي للترجمة.

الشّيعة في كسروان في العهد المملوكيّ
من خلال دور الأساطير في التّدوين التّاريخيّ

د.هيام عيسى

ملخص البحث

بعد قدوم المماليك إلى لبنان استمرّوا مدة ثلاثين سنة يوطّدون العلاقة مع التّنوخيّين تمهيدًا لطرد الفرنج من السّاحل. وعلى أثر سيطرة المماليك على كونتية طرابلس في سنة690/1291، وطردهم للصّليبيين نهائيًّا من سواحل بلاد الشّام إلى قبرص، ظلّت منطقة كسروان هي المنطقة الممتنعة عن الخضوع لنفوذهم المباشر. ومن هنا ظهر ما يمكن وصفه بقضيّة كسروان في السّياسة المملوكيّة، بوصفها قضيّة سياسيّة مركزيّة.

إنَّ هذه القضيّة لا تتعلّق ببسط السّيطرة المملوكيّة على هذه المنطقة الممتنعة فحسب، بل مواجهة احتمال المخاطر والغارات الصّليبيّة. انطلاقًا من ذلك، من هي الجماعات الكسروانيّة المستهدفة من قبل المماليك؟ وهل هذه الجماعات قد تعاونت فعلًا مع الفرنج، والمغول بسبب الاختلاف الدّينيّ، أو المذهبيّ مع المماليك، أم الأمر لا يعدو كونه تهمة تذرّعت بها السّلطة المملوكيّة لتسويغ حملاتها العسكريّة ضدّ معارضة سياسيّة اتّخذت من جبال كسروان معقلًا لها؟

تُعدُّ مفردات الكسروانيين، الَّتي اهتمّ المؤرخون اللبنانيّون المعاصرون في النّظر إلى تاريخ كسروان من خلال تأويلها، نوعًا من تلك البوارق، ومن قبيلها بهدف تِبْيان اشتغالها في اختراع التّاريخ التقاط الأب يوسف الدّبس بارقة كلمة الثّانية في تاريخ صالح بن يحي للحملات العسكريّة الكسروانيّة (691 – 750/1292 – 1305)، وتحويلها إلى واقعة تاريخيّة حدثت فعلًا، وهي الحملة المملوكيّة في سنة 1302م على كسروان، الَّتي يرتبط اختراعها بزجليّة ابن القلاعيّ مع ما يمزجه فيها من سرديّة الدّويهي. ويتكثّف الهدف لتحويل البارقة إلى حقيقة تاريخيّة. وما يجدر تسجيله هو ميل المؤرخين الموارنة إلى إبراز طائفتهم، وحدها أو مع سواها، في كسروان العهد المملوكيّ.

أسفرت الحملات العسكريّة على كسروان عن تبدلات سياسيّة، واجتماعيّة، وديموغرافيّة في هذه المنطقة.

الكلمات المفاتيح المماليك، كسروان، الحملات، الطّوائف، الهُوية.

Résumé

Les chiites de Kesserwan à l›époque des Mamlouks selon l›exposé du récit historique

Les Mamlouks, ont continué même trente ans après leur arrivée au Liban, à consolider leurs relations avec les Tanoukhiins, dans le but de renvoyer les Francs du littoral.

En l’an 690/1291 après la domination des Mamlouks sur Tripoli et l’expulsion des croisés des côtes du Levant vers Chypre, la région de Kesserwan s’est abstenue de se soumettre à leur influence. De là, a émergé ce qui pourrait être décrit comme la question du Kesserwan dans la politique des Mamelouks, en sa qualité de problématique politico centrale.

Cette problématique n’est pas uniquement liée à l’extension du contrôle des Mamelouks sur cette zone rebelle, elle est néanmoins attachée à la possibilité de faire face aux dangers et aux invasions des croisés pouvant surgir.

Partant de là, quels sont les groupes existants à Kesserwan et visés par les Mamelouks ? Ces groupes ont – ils réellement coopéré avec les Frans et les Mongols vu la différence religieuse ou sectaire avec les Mamelouks ? Ou n’est – ce qu’une accusation prétextée par l’autorité des Mamelouks pour étendre leurs campagnes militaires contre une opposition politique ayant pris pour bastion les montagnes du Kesserwan ?

Le lexique des habitans de la région de Kesserwan, à laquelle se sont intéressés les historiens libanais contemporains afin d’étudier l’histoire de Kesserwan, est considérée en tant que faisceau dans le but de démontrer leur action dans la création de l’histoire (1293 – 1305). Ainsi le père Youssef El Debs a

repris le second mot dans l'histoire de Saleh bin Yahya pour les campagnes militaires qui se sont déroulées à Kesserwan et l›a transformé en un événement historique qui s›est réellement produit, c›est la campagne des Mamelouks ayant eu lieu en 1302 sur Kesserwan, dont l›invention est liée au Zajalia ibn Al-Qula'i avec l'amalgame à la narration de Douaihi, dans le but de transformer le faisceau en une réalité historique. Il est à noter, que la tendance des historiens maronites était d'installer leur rite en évidence à kesserwan, seul ou avec d'autres, à l'époque des Mamelouks.

Les campagnes militaires dans la région de Kesserwan ont entraîné des transformations politiques, sociales et démographiques.

Mots clés Mamelouks – Kesserwan- campagnes- Rite- Identité.

English Translation

The Shiites of Kesserwan during the Mamluk era according to the historical narrative

The Mamluks, even thirty years after their arrival in Lebanon, continued to consolidate their relations with the Tanûkhids, with the plan of returning the Franks from the seaboard.

In the year 690/1291 after the Mamluk domination of Tripoli and the expulsion of the Crusaders from the Levant shores to Cyprus, the Kesserwan region refrained from submitting to their influence. From there emerged what could be described as the Kesserwan issue in Mamluk political issue.

This problem is not only associated with the extension of the Mamluks' control over this rebel zone, it is nevertheless attached to the possibility of facing the dangers and invasions of

the Crusaders that may arise.

Starting from there, what are the existing groups in Kesserwan and targeted by the Mamluks? Did these groups really cooperate with the Franks and the Mongols given the religious or sectarian difference with the Mameluks? Or is it only an accusation pretested by the authority of the Mamluks, to extend their military campaigns against a political opposition which took the mountains of Kesserwan as a bastion?

The word list of the population of the Kesserwan region, in which contemporary Lebanese historians were interested in order to study the history of Kesserwan , is considered as a trace in order to demonstrate their action in the creation of history (1293-1305). So Father YOUSSEF El DEBS took the second word in the history of Saleh bin YAHYA for the military campaigns that took place in Kesserwan and transformed it into a historical event that really happened, it is the campaign Mamluks having taken place in 1302 on Kesserwan, whose invention is linked to Zajalia Ibn Al- QULA'I with the incorporation of the narration of DOUAIHI, in order to transform the trajectory into a historical reality.

It should be noted that the tendency of Maronite historians was to highlight their rite in Kesserwan, alone or with others, through the Mameluks period.

The military campaigns in the Kesserwan region have brought about political, social and demographie transformations.

Keywords Mamluks – Kesserwan- campaigns- Rite- Identily.

مدخل

تسلّم المماليك مقاليد السّلطة في القاهرة قبل وصولهم إلى الشّام بعقد من الزمن، وبالتّحديد في سنة 648/1250 بعد انهيار السّلطنة الأيوبيّة في مصر. وعند احتلال الجيوش المغوليّة للمماليك الأيوبيّة في الشّام سنة 648/1250 تقدّمت الجيوش المملوكيّة نحو الشّام واستقرّت فيها بعد انتصارها في معركة عين جالوت من السّنة نفسها على القوات المغوليّة. [1]

بعد قدوم المماليك إلى لبنان استمرّوا مدّة ثلاثين سنة يوطّدون العلاقة مع التّنوخيّين تمهيدًا لطرد الفرنج من السّاحل. ولكنّ الانقسامات السّياسيّة بين أمراء المماليك وانعكاساتها على المناطق اللّبنانيّة أخّرت توطيد السّيطرة المملوكيّة.[2]

أمّا المعتقد الدّينيّ للمماليك فكان على غرار السّياسة الزنكيّة التي اعتمدها نور الدّين زنكيّ، والسّياسة الأيوبيّة التي انتهجها صلاح الدّين الأيوبيّ، وهي اعتماد المذاهب الإسلاميّة الأربعة المعروفة بمذاهب أهل السّنة والجماعة.

وجدير ذكره تفرّد سلاطين المماليك عن غيرهم في محاربة المذاهب الإسلاميّة المختلفة عن مذاهب أهل السّنة، فقد أمر السّلطان الظّاهر بيبرس سنة 665/1267 بتعيين أصحاب الكفاءة في الوظائف الإداريّة، والوظائف الشّرعيّة والدّينيّة، كالقضاء، والإفتاء، والخطابة، والتدريس، من أعيان مصر والشّام.[3]

وعُدّ بيبرس من السّلاطين الأقوياء في تاريخ مصر، بحسب المصادر الإسلاميّة التي نوّهت بأعماله، ونشاطاته السّياسيّة، والعسكريّة، والدّينيّة، والعمرانيّة، حيث تحوّل بيبرس البندقداري إلى سلطان أسطوريّ له سيرته.

أمّا لجهة الدّراسات والأبحاث في حقبة التّاريخ الوسيط فهي نادرة جدًّا، ومن المؤلّفات في هذا الصّدد **قضايا من تاريخ المماليك السّياسيّ والحضاريّ (648- 923**هـ/1250-1517م) للمؤرّخ أحمد حطيط؛ **منطلق تاريخ لبنان** للمؤرّخ كمال الصّليبيّ؛ **الصّراع على تاريخ لبنان**، للمؤرّخ أحمد بيضون.

(1) جودت القزويني، **المؤسسة الدينيّة الشيعيّة**، ص 167-166.
(2) محمّد علي مكي، **لبنان من الفتح العربيّ إلى الفتح العثمانيّ**، ص 217- 218.
(3) كمال الصّليبيّ، **منطلق تاريخ لبنان**، ص 135- 137.

وهذا ما دفعني إلى اختيار موضوع البحث: **الشّيعة في كسروان في العصر المملوكيّ من خلال دور الأساطير في التّدوين التّاريخيّ.**

وعلى أثر سيطرة المماليك على كونتيّة طرابلس في سنة690/1291، وطردهم للصّليبيين نهائيًّا من سواحل بلاد الشّام إلى قبرص، ظلّت منطقة كسروان الجبليّة الوعرة هي المنطقة الوحيدة الممتنعة عن الخضوع لنفوذهم المباشر. ومن هنا ظهر مع طرد الصّليبيّين من سواحل بلاد الشّام ما يمكن وصفه بقضيّة كسروان في السّياسة المملوكيّة، بوصفها قضيّة سياسيّة مركزيّة، من خلال الإضاءة على مجموعة من التّساؤلات، منها:

ما أبرز وقائع **الحملات الكسروانيّة** ومن هي الجماعات الكسروانيّة المستهدفة من قبل المماليك؟ وهل صحيح أنَّ هذه الجماعات قد تعاونت فعلًا مع الفرنج، والمغول بسبب الاختلاف الدّينيّ أو المذهبيّ، مع المماليك، أم الأمر لا يعدو كونه تهمة تذرّعت بها السّلطة المملوكيّة لتسويغ حملاتها العسكريّة ضد معارضة سياسية اتخذت من جبال كسروان معقلًا لها؟

انطلاقًا من هذه التّساؤلات أرتيأت، السّعي إلى إيجاد مقاربة تاريخيّة قدر المستطاع، بعد أن انتشرت الأساطير التي قامت بدور أساسيّ في تحريف الأخبار الحقيقيّة وفق رغبات بعض المؤرّخين الذين يتناقلون الأحداث وفق مصالحهم الشّخصيّة بعيدًا عن المقاربات التّاريخيّة السّليمة.

أوّلًا- طوائف لبنان بين الأساطير والتّاريخ

رأى المستشرق البريطانيّ والعالم الأنثروبولوجيّ، روبرتسن سميث (1846- 1894 م)، أنّ العادات والتّقاليد مستقرّة وثابتة، والأسطورة متغيّرة ومتحوّلة. فالأسطورة عادة لا تشرح كيف بدأت الشّعائر والعادات، بل إنّها بنفسها تحتاج إلى تفسير، ولذلك تفسّر بواسطة العادات التي تتعلّق بها[1].

ولاشك أنّ كلّ هذه الأساطير قائمة على أساس من الحقيقة. غير أنَّ الخيال الإنسانيّ مع مر الأيام حوّل الحقيقة حتى أصبحت قريبة من الأوهام، بعيدة عن العقل. وإن تكن قريبة محبّبة إلى النفوس البشريّة.

(1) **الموسوعة العربيّة الميسرة**، مج1، ص 1017.

رافقت الأسطورة الإنسان منذ نشأته ولا تزال ترافقه، حيث تتمثّل في كلّ أسطورة عقائد أصحابها وعاداتهم، وما من أمّة ارتقى شأنها أو تراجع، إلاّ ولها أساطيرها.

أمّا التّاريخ كعلم يتحرّى المعرفة المجرّدة عن الرّأي، فله أصول لا يجوز الخروج عليها على الإطلاق. وقد أشار المؤرّخ كمال الصّليبيّ إلى أنّ التمسّك بالصواب التّاريخيّ في بعض الأحيان أصعب من الاعتراف بالخطأ والرجوع عنه. وخصوصًا عندما يكون الخطأ التّاريخيّ جزءًا مُهِمًّا من أسطورة موروثة، أو موضوعة يقوم عليها المجتمع.[1]

إنَّ الإشكالات التي كانت ولم تزل تتخبط فيها بعض المصادر التّاريخيّة لا يمكن مواجهتها، إلاّ بنصوص، عيانيّة، أو بنصوص لشهود كتبوا رواياتهم في زمن متقارب مع الحدث. مصدران أساسيّان يحسمان موضوع التّاريخ الصّحيح لدخول الفرنج إلى بيروت بعد اكتمال وصول الحملة الصّليبيّة الأولى سنة 497/1097. بالإضافة إلى عدّة مصادر تناولت الحدث، بعد مسافة زمنيّة بعيدة عنه، قرابة النصف قرن.

هذان المصدران هما: **ابن القلانسيّ- أبو عبدالله محّمد التّنوخيّ**

أمضى ابن القلانسيّ (470 - 555/ 1077- 1160)، حياته في ديوان الإنشاء في البلاط الدمشقيّ، وارتقى فيه حتّى صار رئيسًا له، ولذا يُعَدُّ ثبتًا وحجّة في ما يكتب. يقول ابن القلانسيّ: بعد أن عَيّن السّنة التي نزل فيها االفرنج بيروت وهي سنة 503/1109 «بدأ الصّليبيّون بهجومهم على بيروت بزعامة برتراند صاحب جبيل ومعاونة الملك الصّليبيّ بلدوين. وشدّد الصّليبيّون هجومهم واحتلّوا بيروت بالقوة في 27 نيسان سنة 504/1110 بعد أن دام حصارها حوالى شهرين[2]. مؤرّخ آخر هو: أبو عبد الله، محمّد بن علي بن نزار التّنوخيّ (556/1161)، عايش حدث دخول الفرنج بيروت، يقول في أحداث سنة 503/1109: «فتح الإفرنج بيروت بالسّيف»[3].

لم تكن المصادر الإسلاميّة وحدها التي قدّمت شهاداتها حول الحروب الصّليبيّة، بل إنّ هناك أبحاثًا أجنبيّة، تناولت هذه الحروب بالاستناد إلى روايات المؤرّخين الأوروبيّين الذين أرّخوا لهذه الحرب. هذه الأبحاث تُعَدّ مقاربة للإحداثيّات التي دوّنها المؤرّخون العرب. ويوجد بحث حول الحروب الصّليبيّة قدّمه ستيفن رنسيمان.

(1) كمال الصّليبيّ، **منطلق تاريخ لبنان**، ص 10.
(2) محمّد علي مكي، **لبنان من الفتح العربي إلى الفتح العثماني**، ص 119- 120؛ نايل أبو شقرا، **تاريخ لبنان أزمة نصّ ومصطلح وهُوية**، ص 91- 92؛ أنظر، ابن القلانسي، **تاريخ دمشق**، ص 268- 269.
(3) نايل أبو شقرا، **تاريخ لبنان أزمة نصّ ومصطلح وهُوية**، ص 93.

وعن حصار بيروت يقول رنسيمان: «وفي الصّيف التالي سنة 1109م نهض بلدوين لمساندة برتراند في الاستيلاء على طرابلس، وفي مقابل ذلك أرسل برتراند في أوائل سنة 1110م من قِبله رجالًا لمساعدة بلدوين في هجومه على بيروت»... وبحسب التّاريخ الذي أورده رنسيمان، فإنَ بداية حصار بيروت كانت خلال سنة 503هـ، إذ إنَّ النصف الأوّل من سنة 1110م يقع في السّنة الهجرية 503هـ، يعود رنسيمان ليؤكّد تحت عنوان الوفاق بين أمراء الفرنج سنة 1109م» أنّه في الوقت الذي كان فيه مودود أتابك الموصل يزحف إلى الرها في أبريل سنة 1110م» كان الملك بلدوين منصرفًا وقتذاك إلى منازلة بيروت، وحصارها ولم يتحرّك إلاّ بعد أن استولى عليها[1] وبالمقارنة بين تقويم سنة 1110م وبين تقويم 503 هـ يتضح بما لا يقبل الشك أنَّ ثلاثة وعشرين يومًا من شهر أبريل (نيسان) من سنة 1110 م تقع ضمن شهر شوال من السّنة 503 هـ، وهذا يؤكّد إلى حدّ بعيد تطابق تاريخ دخول الفرنج بيروت بين المصادر التّاريخيّة العربيّة التي واكبت الحدث، والأبحاث الأوروبيَّة المسنّدة إلى كتابات بعض مؤرّخي الحروب الصّليبيّة.

لم تسقط جميع المناطق اللّبنانيّة تحت السّيطرة الصّليبيّة، حيث سكن أهل السّنة بعض المدن السّاحليّة (بيروت وصيدا) والدّاخليّة (بعلبك وبعض مناطق البقاع). والموحدون الدّروز في جبل لبنان وجواره حيث قُسّم النفوذ في مناطقهم بين مملكة اللاتين في بيت المقدس الَّتي خضع لها جبل صيدا (جبل الشّوف) في إطار بارونية صيدا، وبين أتابكية دمشق الَّتي بسطت سيطرتها على جبل بيروت (المتن والغرب)، ومنطقة وادي التيم [2].

أمّا بقية المناطق اللّبنانيّة فأصبحت تحت الحكم الصّليبيّ. وقد كانت المناطق الصّليبيّة في جنوبيّ لبنان ووسطه تابعة بكاملها إلى المملكة اللاتينيّة في القدس. ولكنّها كانت تتمتّع بِكيانات ذاتيّة خاضعة في الوقت ذاته للنّظام الفيوداليّ الأوروبيّ.[3]

أمّا شمال لبنان فكان تابعًا لطرابلس، ويشكّل معها كونتيّة على رأسها عائلة سان جيل التولوزية، التي أسّسها ريموند دي سان جيل، ثم ابنه من بعده برتراند دي سان جيل.[4]

---

(1) سيتفن رنسيمان، **تاريخ الحروب الصّليبيّة**، ج2، ص 149، 187؛ كمال الصّليبيّ، **منطلق تاريخ لبنان**، ص 91.

(2) أجمد جطيط، **سكان لبنان في زمن الحروب الصّليبيّة**، ص 40.

(3) محمّد علي مكي، **لبنان من الفتح العربيّ إلى الفتح العثمانيّ**، ص 129.

(4) كمال الصّليبيّ، **منطلق تاريخ لبنان**، ص 92؛ محمّد عليّ مكيّ، **لبنان من الفتح العربيّ إلى الفتح العثمانيّ**، ص 130.

وقد امتدّت كونتيّة طرابلس من شمالي طرطوس إلى نهر الكلب شمالي بيروت. وكانت جبيل تشكّل بحدّ ذاتها بارونية ذات كِيان خاصّ، وهي بعهدة أحد أمراء جنوى هيو أمبرياشي مكافأة للجنويين على مساعدتهم الكبرى بتقديم أسطولهم لحصار طرابلس، والسّواحل اللّبنانيّة. وقد حصل الجنويون على ثلث جبيل وامتيازات تجاريّة عديدة. وتمكّنت عائلة أمبرياشي من أن تبقى حاكمة في جبيل طيلة الوجود الصّليبيّ في الشّرق. [1]

اختلفت الطّوائف اللّبنانيّة في نشأتها، حيث تفَرّدت كلّ طائفة بميزاتها. فالبيئة الجبليّة جعلت من الشّيعة، والدّروز، والموارنة قومًا أشداء ذوي عصبيّة عشائريّة. وتميّز أبناء الطائفتين السنّيّة والملكيّة في لبنان عن الشّيعة والدّروز والموارنة في أنّهم كانوا سكان مدن.[2]

وهكذا انتهى دور كامل من التّاريخ في بلاد الشّام. وهو دور ابتدأ بالفتح الإسلاميّ على يد الخلفاء العرب، واستمرّ حتّى ظهور أمر التّرك في البلاد بزعامة السّلاطين من آل سلجوق. واكتملت مع نهاية هذا الدّور صورة لبنان والمناطق المجاورة له من ناحية تركيب العناصر البشريّة فيها. فهناك الموارنة في شمال لبنان، والدّروز في بلاد **الأشواف** ووادي التّيم، والشّيعة الإماميّة في **جبل عامل**، وبلاد بعلبك، وكسروان، ومناطق أخرى يصعب تحديدها، بما فيها بعض مدن السّاحل على الأقلّ. وهناك جاليات من أهل السّنة أكثرها في مدن السّاحل وخصوصًا بيروت، وبعضها في مناطق أخرى على الأرجح. هذا بالإضافة، إلى ما كان هنا وهناك من الشّيعة الإسماعيليّة، والشّيعة النّصيريّة، وغيرهم.[3]

والواقع أن المناطق **اللّبنانيّة** لم يكن لها في هذا الدّور تاريخ يختصّ بها. وقد بقيت هذه المناطق تشكّل أجزاءً هامشية من البلاد الشّامية، لا تنفصل عنها، حتى أواخر القرن الحادي عشر الميلاديّ.

ثانيًا- كسروان عشيّة مجيء المماليك

يخطئ من يظنّ أنّ انتصار صلاح الدّين في معركة حطّين سنة 583/1187، أخرج الصّليبيّين، للحال، من الشّرق، إنَّ واقع الأمر يُبيّن أنَّ وجودهم استمرّ لمئة سنة بعدها، بسبب الانقسامات والخلافات التي شتّتت قوى ورثة صلاح الدّين، وفي النّهاية، كان

(1) أحمد حطيط، **سكان لبنان في زمن الحروب الصّليبيّة**، ص 37- 38؛ كمال الصّليبيّ، **منطلق تاريخ لبنان**، ص 92- 93؛ محمّد علي مكي، **لبنان من الفتح العربيّ إلى الفتح العثمانيّ**، ص 130.

(2) كمال الصّليبيّ، **تاريخ لبنان الحديث**، ص 24.

(3) كمال الصّليبيّ، **منطلق تاريخ لبنان**، ص 77.

المماليك من حقّق إخراج الصّليبيّين من فلسطين، ولبنان، وسورية، في سنة 1291 م.[1]

بينما كانت الفوضى الاجتماعيّة، والاقتصاديّة، مستمرّة في أوساط الصّليبيّين وفي أوساط الأيوبيّين، كان المغول بقيادة هولاكو المغوليّ يجتاحون العراق، ويدمّرون بغداد، ثم يغيرون على حلب. وبظهور المغول أصبح في بلاد الشّام، قوّة ثالثة تؤدّي دورها. (كان المغول يؤمنون بالمسيحيّة على مذهب نسطور، فحالفهم المسيحيون الشّرقيّون والأرمن)، وبسبب ارتباط صليبي أنطاكية، وطرابلس، بالأرمن فقد حالفوا بدورهم المغول، واجتاح هذا الحلف المغوليّ- الأرمنيّ- المسيحيّ الشّرقيّ النسطوريّ- الصّليبي بلاد الشّام[2]. ثم اندفع المغول جنوبًا فوصلوا إلى غزة، تمهيدًا للهجوم على مصر. ولكن صليبيي صيدا بزعامة جوليان رفضوا التّفاهم، والتّعاون، مع المغول واندفعوا يهاجمون المغول في مرجعيون وبانياس. مما جعل المغول يهاجمون منطقة صيدا، ويقتلون أهلها ويدمرون أسوارها ويحرقون دورها، وهرب جوليان من صيدا في سفينة جنويّة عن طريق البحر[3]. كما أنّ صليبيي عكار وبيروت وجبيل هاجموا المغول في منطقة الجليل. ولكنّهم هزموا وخسروا بهجماتهم.

كان هذا الموقف من صليبيي جبيل، وبيروت، وصيدا، وعكا، ضد المغول بسبب اضطراب خطوط النقل الدّاخليّة التي كان الصّليبيّون يعتمدونها في تجارتهم مع الداخل.

ولمّا تمكّن المماليك من سيطرتهم، واستراحوا من الصّليبيّين، وسادوا تمامًا على مصر وبلاد الشّام، رغبوا في توحيد مملكتهم، بفرض مذهبهم السنّيّ على كلّ المسلمين. وخصوصًا بعد أن حدثت مناوشات بين الشّيعة والتّنوخيّين، بسبب طموحات إقطاعيّة، لمدّ نفوذ أمراء التّنوخيّين في بلاد كسروان، حيث يقيم الشّيعة، وطموحات إقطاعيّة، لبني عسّاف التّركمانيّين في المنطقة ذاتها، من جهة مُقابلة، بالإضافة إلى اتّهامات ضدّ الشّيعة، بأنّهم ساندوا المغول، وأنّهم لم يقاوموا الصّليبيّين، وأنّهم نكّلوا بالعساكر المملوكيّة في انهزامها في بعض المعارك.

كلّ هذه الأسباب، وطّدت عزم المماليك على القضاء على الشّيعة في كسروان وجرود جبيل.[4]

(1) كمال الصّليبيّ، **منطلق تاريخ لبنان**، ص 127.
(2) المقريزي، **كتاب السلوك**، ج1، ص 426.
(3) R.Grousset, L’empire des Steppes, p.437.
(4) محمّد علي مكي، **لبنان من الفتح العربي إلى الفتح العثماني**، ص 216- 217؛ أنظر، سعيد عاشور، **العصر المماليكي في مصر والشام**، ص 208.

يقصد بكسروان والجرد اللذين استهدفتهما الحملات المملوكيّة (الكسروانيّة) (691-705/1292- 1305) من الناحية الجغرافيّة ما يشكّل كسروان، والمتن في لبنان الحالي[1]. ويشار إلى سكّانهما في المؤلَّفات التّاريخيّة المتزامنة مع الحملات، أو التي أنتجت في القرن الثامن الهجريّ/ الرابع عشر الميلاديّ باسم **الجرديّين**، و**الكسروانيّين**، أو **الجبليّين**، أو **أهل الجبل، والجرد، وكسروان**، أو **الظنَينيّة**. ويبدو أنَّ هذه المنطقة ظلّت خارج سطوة ملوك دمشق وحكّامها؛ وفي الوقت نفسه، يبدو أنّهم لم يدخلوا مباشرة تحت حكم الفرنج.[2] وجعلها الموقع الاستراتيجيّ لارتباطه بالطرق الجبليَّة المؤدّية إلى الداخل، أي إلى دمشق [3] .

لم يجد المؤرّخون بين أيديهم إلاّ نصوصًا قليلة في المصادر المعاصرة لفتح كسروان على أيدي المماليك، أو القريبة منه تتّصل بهذا الحدث نفسه. وجدوا فقرات قصيرة عند المقريزيّ وأخرى عند أبي الفداء. ووجدوا نصوصًا لا تخلو من التفصيل في تاريخ صالح بن يحي، وهو متأخّر عن الحدث ما يزيد عن القرن.[4] إلى أن وقع الأخيرون منهم على رسالة ابن تيميّة، وهي أقوى النصوص وأوضحها في ما يتّصل بتحديد هُويّة الكسروانيّين عند حصول الفتح. لا نعلم إلى أيّ طائفة كان ينتمي هؤلاء الكسروانيّيون[5].

لا يطيل فيليب حتّي كثيرًا في حديث الحملات الكسروانيّة. إلاّ أنّه يشدّد على ضخامة وقعها. فهي عنده من أعنف الحملات التي تعرّض لها لبنان. وجّهها السّلطان المملوكيّ ناصر ضد كسروان. وهو يرى أنَّ «سكان كسروان كانوا من قليل من الموارنة واليعاقبة والدّروز والشّيعة والنصيريّة» [6]. ويبدو أنَّ الطّوائف غير المسيحيّة المذكورة نمت وتكاثرت في كسروان عقب حدثين كبيرين عرفتهما كسروان على وجه الخصوص: الأوّل، في وقوف البطريرك المارونيّ لوقا البنهرانيّ ضد الصّليبيّين، وقد تبعته كسروان في موقفه

---

(1) محمّد جمال باروت، **حملات كسروان في التاريخ السياسي لفتاوى ابن تيميّة**، ص 117.
(2) كمال الصّليبيّ، **منطلق تاريخ لبنان**، ص 139.
(3) كمال الصّليبيّ، **بيت بمنازل كثيرة**، ص 130.
(4) مات صالح بن يحي في أواسط القرن الخامس عشر الميلادي، ولا تُعرف سنة موته على وجه الدقة. وولد أبو الفداء سنة 1273م في دمشق وتوفّيَ سنة 1331م في حماه، وهو ينتمي إلى الأسرة الأيوبيّة، وكان حتى وفاته ملك حماه يحمل لقب **الملك المؤيد** وقد حضر في شبابه حملتي الجيوش المملوكية على طرابلس وعكا، أي نهاية الحروب الصّليبيّة، فهو إذًا معاصر لحوادث كسروان، وصاحب موقع مميّز بين مؤرّخي هذه المرحلة. وتوفيَ المقريزي في القاهرة سنة 1442م، وهو من اصل بعلبك. لكنه قضى حياته في مصر. راجع بصدد صالح بن يحي كتابه، **تاريخ بيروت**، المقدّمة.
(5) أحمد بيضون، **الصِّراع على تاريخ لبنان**، ص 62.
(6) فيليب حتّي، **تاريخ لبنان**، ج1، ص 298.

ذاك.[1] والثاني، عندما توغّل في مناطق كسروان نورالدّين (1165م) وبعده صلاح الدّين (1186م) وأخذا حصن المنيطرة، وبسبب توغّلهما حتّى المنيطرة من جهة كسروان دعيت المنطقة الفتوح، ولا تزال تدعى كذلك.

ثالثًا- الهُويّة الكسروانيّة في عهد المماليك

ارتكزت المصادر التّاريخيّة اللّبنانيّة المعاصرة لتاريخ كسروان، على تحديد هُويّة سكانها منها، **زجليّات جبرائيل ابن القلاعيّ** (853-922/1447- 1516)، و**تاريخ الأزمنة** لأسطفان الدّويهي (1040-1116/1630-1704). ويلي هذه التواريخ تاريخ طنُوس الشدياق (1791- 1861م)، وهو **أخبار الأعيان في جبل لبنان**. ودوّنت كلُّها بدءًا من أواخر القرن الرابع عشر أو من بِدء القرن الخامس عشر الميلاديَّين. ويُعدُّ تاريخ الدّويهي أهم هذه التواريخ من حيث تأثيره الحقيقي في المدونات التّاريخيّة اللاحقة حول تاريخ كسروان.[2]

وجدير ذكره، أنَّ هناك فرق في النهج بين المدوّنات الدرزيّة من جهة، والمؤلَّفات المارونيّة من جهة أخرى. وقد أثبت صالح بن يحي في تاريخه المناشير، والمراسيم، وغيرها من الوثائق المتعلّقة بتاريخ أسرته بنصوصها الحرفيّة في بعض الأحيان.

ولم يتوان عن إثبات الوثائق، التي تتضمَّن إدانة أسرته بالنسبة إلى بعض القضايا السّياسيّة الحسّاسة، ومنها تعامل بعض أفرادها البارزين، ولو اضطرارًا مع أعداء الدولة الإسلاميّة في زمانهم، من فرنجة، ومغول. أما المؤلَّفات المارونيّة، فالتّركيز فيها، بالنسبة إلى العصور الوسطى، هو أكثر ما يكون على قضيّة علاقة الموارنة بالكنيسة الرومانيّة الكاثوليكيّة. وقد أكّد كلّ من ابن القلاعيّ، والدّويهي قدم هذه العلاقة [3].

بعد استلاء المماليك على كونتية طرابلس سنة 690/1291، واخراج الصّليبيّين نهائيًّا من سواحل بلاد الشّام إلى بلاد قبرص، بقيت كسروان خارج السّيطرة المملوكيّة. فبرز ما يمكن وصفه **بقضيّة كسروان** في السّياسة المملوكيّة، بوصفها قضيّة سياسيّة مركزيّة، أو **حتميّة** لضرورات الأمن المملوكيّ وفق لاووست. [4]

وقد تعرّضت كسروان خلال ثلاث عشرة سنة (691- 705/1292- 1305)، وهي

(1) أحمد بيضون، **الصِّراع على تاريخ لبنان**، ص 70- 71.
(2) محمّد جمال باروت، **حملات كسروان في التاريخ السياسي لفتاوى ابن تيميّة**، ص 17.
(3) كمال الصّليبيّ، **منطلق تاريخ لبنان**، ص 19.
(4) Henri Laoust,Les Schismes dans l'Islam, p. 256.

سنوات التحّول التّاريخيّ في بلاد الشّام من الصّليبيّة إلى المملوكيّة، وغزو المغول للشام مرّتين، الأولى في سنة 686/1287، والثّانية في سنة 699/1300، لثلاث حملات مملوكية كبيرة في السنوات 691/1292 و699/1300 و705/1305 [1]. كان أكبرها، وأعنفها، وأطولها، وأمضاها تأثيرًا في زمنها، الحملة المملوكيّة الثّالثة التي حدثت في سنة 705/1305.

كلف السّلطان الأشرف خليل بن قلاوون نائب السّلطنة في مصر، الأمير بدر الدّين بيدرا، بقيادة الحملة الأولى[2] يعاونه كبار أمراء الشّام. وكان هدفها الاقتصاص من الكسروانيين المتهمين بالتّعاون مع الإفرنج. وفي سنة 691/1292 بدأت الحملة بمحاصرة كسروان ومحاولة اقتحامها، لكن الحملة بسبب المقاومة الشّرسة الَّتي تعرضت لها، اضطر بيدرا إلى الانسحاب من المنطقة، والعودة بقواته إلى دمشق. شكل هذا الإخفاق شرارة اندلاع التناقضات السلطوية حول منصب السّلطنة بين الأمراء المماليك، بعد أن آلت السّلطة إليهم على مصر والشّام، فاتّهم الوزير ابن السلعوس خصمه الأمير بيدرا بالتواطؤ مع الكسروانيين، وتلقّي رشوة منهم في مقابل انسحابه من بلادهم، وأنَّ السّلطان عاتبه سرًا على ذلك. [3]

وهكذا أخفقت سلطنة المماليك في محاولتها الأولى للسّيطرة على كسروان. وفي زجليّة ابن القلاعيّ ما يفيد بأنّ المماليك هزموا آنذاك على يد المقدّمين الموارنة في بلاد جبيل[4]. ولعلّ حملة بيدرا شملت المناطق الجبلية المارونية في بلاد جبيل بالإضافة إلى المناطق الشّيعيّة في كسروان. غير أنّ المصادر الإسلاميّة المعروفة بما فيها التواريخ الدرزيّة لا تذكر ذلك.

جرَّد المماليك **حملتهم الثّانية**[5] سنة 699/1300 وركّزوا أولوياتهم في مواجهة مخاطر الغارات الصّليبيّة المحتملة على تأمين أمنهم في المنطقة الجبلية الكسروانيّة الَّتي تشكّل مفتاح طريق الصّليبيّن من بيروت أو طرابلس إلى دمشق. تعود رخاوة هذه المنطقة إلى

---

(1) محمّد جمال باروت، **حملات كسروان في التاريخ السياسي لفتاوى ابن تيميّة**، ص 119.

(2) للاطلاع على وقائع الحملة الأولى، أنظر، النويري، **نهاية الأرب في فنون الأدب**، ج32، ص 240- 241؛ ابن كثير، **البداية والنهاية**، مج7، ج13، ص 327- 328؛ المقريزي، **كتاب السلوك**، ج1، ق2، ص 779.

(3) المقريزي، **كتاب السلوك**، ج1، ق2، ص 779؛ أحمد حطيط، **قضايا من تاريخ المماليك**، ص 150.

(4) كمال الصّليبيّ، **منطلق تاريخ لبنان**، ص 141؛ وقد ذكر صالح بن يحب في **تاريخ بيروت**، هذه الحادثة ص 24- 25.

(5) للاطلاع على وقائع الحملة الثانية، أنظر، ابن كثير، **البداية والنهاية**، مج7، ج14، ص 12؛ المقريزي، **كتاب السلوك**، ج1، ق 2، ص 902- 903؛ صالح بن يحي، **تاريخ بيروت**، ص 27.

ضعف ثقة المماليك بها سياسيًا؛ إذ سبق قبل نحو ستة شهور ونيف من الحملة الثّانية أن تعرّض الكسروانيون لفلول الجنود المماليك في إثر هزيمتهم في وقعة وادي الخزندار، قرب حمص، أمام المغول بقيادة غازان، سنة 699/1300، وأنّهم أسروا العساكر الهاربين وباعوهم للإفرنج. وبعد أن رحل المغول عن الشّام. واستتبَّ الأمر للمماليك، انطلق نائب دمشق، الأمير جمال الدّين الأفرم، بقواته إلى **جبال الجرد، وكسروان،** بمساعدة نائبي طرابلس وصفد، واستولى عليها، وأرغم سكانها على دفع ضرائب باهظة، وأخذ منهم أراضيهم وممتلكاتهم، وأُقطعت للتّنوخيين جزاء لهم على حسن استضافتهم للقوات المملوكيّة المهزومة أمام جحافل المغول. [1]

وكان سبب **الحملة الثّالثة**[2] أنّ أهالي كسروان عادوا إلى مناوأة المماليك، والتمرد عليهم. وأنهم لم يستجيبوا للمساعي الحميدة الّتي قام بها وفد من الأمراء، ترأسه كبير الحنابلة في دمشق الشيخ تقي الدّين ابن تيميّة، والأمير بهاء الدّين قراقوش لإقناع الكسروانيين بالرجوع إلى الطاعة، والولاء، في إثر فشل مفاوضات ابن تيميّة – قراقوش مع الكسروانيين، حشد الأفرم قواته قرب الجبل كي يُخضعه نهائيًا للسيطرة المملوكيّة المباشرة. وفي محرم 705/ تموز 1305، أعلن الأفرم النفير العام للقتال ضد الكسروانيين، وأنَّ من تأخّر من الجنود والرجال شنق، ورافقه في الحملة حجارون ونقابون، وكان قد هيّأ ذلك قبل ثبوت إخفاق نتائج الاتصالات مع أعيان الجبل. وشارك في الحملة نواب الشّام وطرابلس وصفد، وانضم الأمراء التّنوخيّون (الدّروز) في غرب بيروت إليها، كما رافقها الشيخ ابن تيميّة لدلالة على شرعيتها، بعد أن استنفر أهل الشّام برسائل ذرعها في أرجاء البلاد داعيًا إياهم للإسهام في الحملة.[3]

والرّاجح ابن تيميَّة كان جزءًا مُهمًا من هذه الحملة؛ وذلك بتقديمه المشورة للأفرم، وفي إقامته الحُجّة على الكسروانيين ومناظرتهم، ثم الإفتاء بقتالهم، ثُمّ بمشاركته العمليّة، هو وأصحابه، في ذلك القتال تحت قيادة الأفرم.

---

(1) أحمد حطيط، **قضايا من تاريخ المماليك**، ص 150– 151؛ محمّد جمال باروت، **حملات كسروان في التاريخ السياسي لفتاوى ابن تيميّة**، ص 147– 148.

(2) لمعرفة المزيد من وقائع الحملة الثالثة، أنظر، ابن أيبك الدواداري، **كنز الدرر وجامع الغرر**، ج9، ص 40؛ أبو الفداء، **المختصر في أخبار البشر**، ج4، ص 52؛ ابن كثير، **البداية والنهاية**، مج7، ج14، ص 35؛ المقريزي، **كتاب السلوك**، ج1، ق2، ص 14– 15؛ صالح بن يحي، **تاريخ بيروت**، ص 27– 28.

(3) أحمد حطيط، **قضايا من تاريخ المماليك**، ص 151؛ محمّد جمال باروت، **حملات كسروان في التاريخ السياسي لفتاوى ابن تيميّة**، ص 161؛ محمّد علي مكي، **لبنان من الفتح العربي إلى الفتح العثماني**، ص 227 ؛ Henri Laoust, Essai sur les doctrines socials et politiques de Taki– d– Din Ahmad B. Taymiyya, p. 124– 125.

بعد ثلاثة أيام تقريبًا من اقتحام الأفرم لكسروان، قُتِل في المعارك في قرية نيبيه الكسروانيّة، أميران تنوخيان، مع ثلاثة وعشرين من رجالهما من أهل غرب بيروت[1] . وكان من أشد أمراء الحملة على الكسروانيين الأمير سيف الدّين أسندمر الكرجي، نائب طرابلس وعُرف بأنه كانت» له سطوة في النصيرية من الزنادقة»، ويعرف مسالك جبالهم؛ إذ انضمّ بكل قوة إلى الحملة على الرغم مما عُرف عنه من «مباطنة» للكسروانيين[2]. وبسبب قطع أشجار كسروان، اضطر من بقي من أهل كسروان، وفق تاريخ ابن يحي إلى اللجوء إلى«مغارة» بعد القتال. وقد استمرت الحملة بدءًا من نقطة الصفر في أوائل محرم حتى 17 صفر 705/17 أيلول 1305، أي نحو شهر ونصف الشهر. ووفق ابن تيميّة في رسالته من كسروان إلى ابن عمه في دمشق «خرّبت وحرقت خلالها مساكنهم (الكسروانيين) والديار، وقطعت زروعهم والأشجار، من العنب الكثير والتوت الغزير والجوز واللوز وغير ذلك، وفرقوا في البلاد» [3].

يستدعي ما تقدم ضرورة توسّل المصادر التّاريخيّة لاستقراء معطياتها بغية التعرف على هوية سكان كسروان الَّذين استهدفتهم الحملات المملوكيّة. فبالعودة إلى روايات المؤرخين المعاصرين. نلاحظ أنها لا تتفق فيما بينها حول هوية الجماعات المقيمة في كسروان آنذاك.

فالنويري (732/1332)، مثلًا، لا يشير إلى الهوية الدّينيّة أو المذهبيّة لهذه الجماعات عند ذكره لوقائع حملة سنة 691هـ، بل يكتفي بتسميتهم ب«الكسروان» [4].

وتنصّ رواية أبي الفداء (732/1332) على أن حملة سنة 705 هـ توجّ

هت إلى «جبال الظنيين» ويتهم المؤرخ الأيوبي هؤلاء «الظنيين»، وقد ينطبق اسمهم على عدة فرق، بأنهم «عصاة مارقين من الدّين». وأن قوات نائب الشّام قتلت وأسرت جميع من بهذه الجبال «من النصيرية والظنيين وغيرهم من المارقين» [5].

ويذكر ابن أيبك الدواداري (736/1336) في حوادث سنة 699هـ «أنَّ الجبلية والعربان كانوا على الناس أشد من التّتار أثر وقعة وادي الخزندار» ثم يتتبع وقائع حملة

(1) صالح بن يحي، **تاريخ بيروت**، ص 58.
(2) النويري، **نهاية الأرب في فنون الأدب**، ج32، ص 97.
(3) صالح بن يحي، **تاريخ بيروت**، ص 58.
(4) النويري، **نهاية الأرب في فنون الأدب**، ج32، ص 97.
(5) أبو الفداء، **المختصر في أخبار البشر**، ج4، ص 52.

آقوش الأفرم الَّذي «قصد الكسروان والدرزية» [1].

وتتفق رواية المقريزي (845/1441) مع روايتي النويري وابن أيبك الدّواداري، ويخلص إلى أنَّ حملة سنة 705هـ إلى جبال كسروان «رفعت أيدي الرافضة عنها» [2]. ويفهم من رواية ابن كثير (774/1373) أنَّ الحملات قصدت «جبل الجرد وأهل كسروان»، ويجاريه في هذا التوصيف كل من الدّويهي وصالح بن يحي[3].

إزاء هذا الاختلاف في روايات المؤرخين حول هوية سكان كسروان في الفترة موضوع البحث. فإنَّ ما تضمنته رسالة شيخ الحنابلة بدمشق تقي الدّين ابن تيميّة الشهيرة إلى السّلطان المملوكيّ، الناصر محمّد بن قلاوون، حسم الجدال حول هذه المسألة الخلافية.

في النّهاية، أحكم الأفرم سيطرته على كسروان، ومنح الأمان لمن بقي من الكسروانيين، شرط الجلاء عن الجبل. ووفق رسالة ابن تيميّة إلى السّلطان الناصر تراوح مصير أهل كسروان في هذا السياق بين الإبادة إبان المعارك، ومنح الأمان لمن بقي واستسلم منهم، على أن يُنقلوا من كسروان إلى مناطق أخرى [4].

رابعًا- الروايات التّاريخيّة بين الواقع والأسطورة

تُعَدُّ مفردات **الجبليّين**، و**الكسروانيّين**، و**الظنيّين**، التي اهتمّ المؤرّخون اللبنانيّون المعاصرون في النّظر إلى تاريخ كسروان من خلال تأويلها، نوعًا من تلك **البوارق**[5]، ومن قبيلها على سبيل المثال بهدف تبيان اشتغالها في اختراع التّاريخ التقاط الأب **يوسف الدّبس بارقة** كلمة الثّانية في تاريخ **صالح بن يحي** للحملات، وتحويلها إلى واقعة تاريخيّة حدثت فعلًا، وهي الحملة المملوكيّة في سنة 1302 م على كسروان، التي يرتبط اختراعها **بزجليّة ابن القلاعيّ**، تشرحها زجليّة ابن القلاعيّ مع ما يمزجه فيها من سرديّة الدّويهي. ويتكثّف الهدف الاستراتيجيّ لتحويل **البارقة** إلى **حقيقة تاريخيّة** في إثبات حدوث هذه الحملة التي تصدّى لها مقدّمو الموارنة في كسروان بوصفها تاريخًا بطوليًا للطائفة المارونيّة.[6]

(1) ابن أيبك الدواردادي، **كنز الدرر وجامع الغرر**، ص 17.
(2) المقريزي، **كتاب السلوك**، ج2، ق1، ص 14- 15.
(3) صالح بن يحي، **تاريخ بيروت**، ص 87.
(4) محمّد جمال باروت، **حملات كسروان في التاريخ السياسي لفتاوى ابن تيميّة**، ص 166.
(5) **البوارق:** مفردها بارقة، هو مصطلح يندرج من الناحية السرديّة في مبحث الترتيب الزمني للحوادث، الَّتي يمكن أن تكون من الناحية السرديّة يقينيّة أو مزيفة، محمّد جمال باروت، **حملات كسروان في التاريخ السياسي لفتاوى ابن تيميّة**، ص 35.
(6) أنظر، يوسف الدبس، **تاريخ سورية الدنيوي والديني الجامع المفصل في تاريخ الموارنة الموصل**، مج6، ص 328- 329.

لقد تكرّس وجود، أو اختراع حملة لم تقع أصلًا، ومعها سلسلة حوادث، ووقائع، ومعلومات زائفة، يستند **الدبس** فيها إلى تاريخ **الدّويهي** الذي يستند بدوره إلى مزيج انتقائيّ من رواية ابن يحي [1].

وما يجدر تسجيله هو ميل المؤرّخين الموارنة إلى إبراز طائفتهم، وحدها أو مع سواها، في كسروان العهد المملوكيّ، فهي تبدو مستهدفة بالحملة، أو شريكة في المواجهة مع المماليك. وقد كان الأب لامنس أوّل من تسبّب، مع إطلالة هذا القرن، في ردّ فعل مارونيّ متّصل بتواجد الموارنة في كسروان عند خرابه. كتب لامنس سنة 1903م:

«إنَّ كسروان ليست من المقاطعات التي استوطنها الموارنة قبل القرن الخامس عشر الميلاديّ. وإن سأل القارئ ومن كان يسكن، كسروان قبل هذا العهد إذًا؟ أجبنا أنَّ معظم أهل هذه النّاحية كانوا من الشّيعة أو النصيريّين. وكان النّصيريّون قاطنين أيضًا في بعض جهات لبنان الشماليّة كجهات البترون، ونواحي المنيطرة، والعاقورة. ويستنتج لامنس أنَّ الموارنة بدأوا منذ أوائل القرن الخامس عشر الميلاديّ «يتجاوزون نهر إبراهيم ويصعدون إلى كسروان، وكان انتشارهم سريعًا حتّى صارت هذه المقاطعة في القرن السابع عشر الميلاديّ كّلها لهم، وامتدّ من ثُمَ الموارنة إلى مقاطعتي المتن والشوف».[2]

أمّا الأب بطرس ضو فهو يجد حلًّا لم يُسبق إليه لمشكلة انتماء الكسروانيّين المذهبيّ. والمصادر التي استقرئ منها هذا الحلّ هي صالح بن يحي وابن القلاعيّ والدّويهي. حين يصل ضو إلى حديث الحملات على كسروان. فلا نعرف منه شيئًا عن أدوارها في المواجهة ولا عن مصيرها. ولا يشير بشيء مثلًا إلى قول أبي الفداء أنّ جيوش الأفرم قتلت، أو أسرت جميع من في الجبل «من نصيريّة، والظنيّين، وسائر المارقين». [3] إنّ الشّيعة الاثني عشريّة. لا يظهر منهم أثر في رواية ضو لخراب كسروان. وذلك رغم أنَّ لامنس، الذي يتعرّض له المؤلّف بالمناقشة، يذكرهم مع النصيريّة. أمّا المرة الأولى التي يذكر فيها ضو وجودًا لهؤلاء الشّيعة في بلاد جبيل وكسروان فهي عند نقله عن الدّويهي أنّه سنة 1482م قوي عزم المستراحيّة (الشّيعة) في المنيطرة، وعزلوا أولاد قصاص من المشيخة، ثُمَ يضيف ضو: «هكذا ابتدأت بعض القبائل الشّيعيّة منذ القرن الخامس عشر

(1) محمّد جمال باروت، **حملات كسروان في التاريخ السياسي لفتاوى ابن تيميّة**، ص 36.
(2) أنظر، هنري لامنس، «تسريح الأبصار في ما يحتويه لبنان من الآثار»، **مجلة المشرق**، السنة السادسة، العدد 4، 171.
(3) أبو الفداء، **المختصر في أخبار البشر**، ج4، ص 66.

الميلاديّ تتسرَّب إلى أرض الموارنة». [1]

وهنا لا بدّ من التوقّف عند رواية المؤرّخ يوسف مزهر مارونيّ آخر تحتفظ بالحدّ الأدنى من الانتساب إلى التصوّر المارونيّ لتاريخ لبنان. وهو يركّز روايته **لتاريخ لبنان العامّ** على قضيّة يريد من التّاريخ إثباتها:»إنَّ لبنان لم يعرف الصّراع الطائفيّ قبل القرن التاسع عشر الميلاديّ، وأنّه عرفه، في القرن الماضي، بتدبير من الأجانب.[2]

فعند مزهر أنَّ غمامات الطّوائف جميعًا تمطر في لبنان، ولا مبرّر للتقاتل على التّاريخ. لذا هو يثبت، في صدد الأحداث المختلف عليها، سائر الروايات، متحاشيًا، بقدر الإمكان، متاهات المقارنة والنقد[3].

يلزم مزهر هذه القاعدة في روايته للأحداث الكسروانيّة. فيكتفي بنقل الفقرة الرئيسة من نصّ صالح بن يحي. ثمَّ يتّبعها، حين يصل إلى انتماء الكسروانيّين المذهبيّ. يذكر الخلاف المعاصر عليه، مستعيدًا رأيين في صدده. رأي الدّبس: كانوا موارنة ودروزًا مؤتلفين. ورأي لامنس: كانوا نصيريّين، وشيعة، ودروزًا وبقي النّصارى خارج الصّدام، وأفادوا لاحقًا من هزيمة الكسروانيّين [4].

ويعلّق مزهر:» ومهما يكن من أمر هؤلاء السكّان فقد كانوا من العصاة، وأراد المماليك تأديبهم وإخضاعهم».

على أنَّ مزهر، وهو يحاول اجتناب الوقوع في صراع الطّوائف على الأرض، لا تفوته فرصة للتّشديد على فرادة هذه الأرض في مواجهة الخارج، ولا لإبراز الجبل محورًا للبنان التّاريخ وموئلًا لعموميّة هذا التّاريخ أي مكانًا وحيدًا لا يعود فيه هذا التّاريخ تاريخ منطقة، بل يصير تاريخ وطن.

هذا مع العلم بأنَّ حبل الأسطورة (وهي ضرب من الكذب) قصير، ولعلَّ قول الحقيقة التّاريخيّة البسيطة في الموضوع، وإبداء الرّأي الصّريح فيها مع الاعتراف الكامل بحدود الصّواب في الرّأي، هو خير علاج لما نتج حتّى الآن في البلاد عن التزوير التّاريخيّ من ضرر.[5]

---

(1) أحمد بيضون، **الصِّراع على تاريخ لبنان**، ص 71.
(2) يوسف مزهر، **تاريخ لبنان العام**، ج1، ص 245– 248، 250.
(3) أحمد بيضون، **الصِّراع على تاريخ لبنان**، ص 74– 75.
(4) أحمد بيضون، **الصِّراع على تاريخ لبنان**، ص 75.
(5) كمال الصّليبيّ، **منطلق تاريخ لبنان**، ص 13.

وجدير ذكره ما تناوله ابن خلدون في مقدمته في فضل علم التّاريخ وتحقيق مذاهبه ولما يعرض للمؤرّخين من المغالط قائلًا:» أنَّ فَنَّ التّاريخ فن عزيز المذهب جم الفوائد... إذ هو يوقفنا على أحوال الماضين من الأمم في أخلاقهم. والأنبياء في سيرهم. والملوك في دولهم وسياستهم... وكثيرًا ما وقع للمؤرّخين والمفسرين من المغالط في الوقائع لاعتمادهم فيها على مجرد النقل» [1].

إنَّ كلام ابن خلدون على علم التّاريخ عُد أفضل وسيلة للمؤرّخين الَّذين أيقنوا أنَّ معرفة الماضي تُعد من الوسائل الَّتي يمكن الاعتماد عليها في بناء الأمم الحديثة اقتداء بما جاء به التّاريخ، فلولا التّدوين التّاريخيّ لن يكون لدينا القدرة على معرفة معلومات حول التّاريخ القديم.

خامسًا صورة الظّاهر بيبرس بين الواقع والأسطورة

وقف شاب ينتمي إلى الأتراك القبجاق في سوق دمشق، ضخم الجثة، أسمر البشرة، أزرق العينين، ذو صوت جهوري، ينتظر قدره ليعرف أين سينتهي به المصير؟ إنه بيبرس تركي الأصل ولد في سنة 620/1223، اشتراه الأمير علاء الدّين إيدكين البندقداري، ثم باعه للسّلطان الأيوبيّ الصّالح نجم الدّين أيوب (647/1249)، فتدرج في الحلقة، وترقى في سلك الجندية، ليصبح من كبار أمراء المماليك الصّالحيّة (نسبة إلى الصّالح نجم الدّين أيوب). شُهر بيبرس بمهارته العسكريّة وببلائه الحسن في ساحات الوغى، وبخاصة في معركة المنصورة سنة 648/1250، الَّتي هزم فيها الإفرنج.[2] ولما مات الملك الصالح، استمر بيبرس في خدمة ولده الملك المعظم توران شاه. وبعد مقتله تولّت شجر الدر زوجة أبيه الحكم مكانه بدعم من المماليك، فانتقلت السّلطة في مصر، فعليًّا، إلى المماليك البحريّة. بعد مقتل المعز سنة 655/1257، بتدبير من شجر الدر، خلفه ابنه نور الدّين علي، ثم المظفر قطز، فدبر بيبرس مؤامرة للتّخلّص من قطز وهو في طريقه إلى القاهرة، وبعد مقتله استلم بيبرس الحكم وتلقب بالملك الظّاهر[3].

اتّسمت سياسة بيبرس بالعنف والصرامة إزاء الصّليبيّين. حيث بدأت جهوده العسكريّة في محاربتهم سنة 659/1261. وظهر ذلك في سنة 663/1265، حيث سقطت الكرك وهدّمت، وفي سنة 664/1265احتلت قوى بيبرس قيسارية وأرسوف، ثم صفد في سنة

(1) ابن خلدون، **مُقدّمة ابن خلدون**، ص 9.
(2) بسام العسلي، **قادة الحروب الصّليبيّة**، ص 281- 282؛ بيتر توراو، **الظاهر بيبرس**، ص 28- 29.
(3) بسام العسلي، **قادة الحروب الصّليبيّة**، ص 284.

665/1266. كما فرض بيبرس هيبة الدولة على أدائه بكسر شوكة المغول بعد تسع مواجهات ضارية معهم، بين سنوات 670- 675/1271- 1276، كان آخرها المعركة الَّتي جرت في عقر دارهم، حيث ألحق بهم الهزيمة في سهل هو في صحراء البلستين (آسيا الصغرى). ونجح بيبرس في زعزعة بنيان الكيانات الإفرنجية، بعد إحدى وعشرين حملة عسكرية ضدهم، أدت إلى سقوط إمارة أنطاكية في يده واستيلائه، تباعًا، على القلاع والحصون الاستراتيجية المحيطة بكونتية طرابلس ومملكة عكا. كما قام السّلطان بيبرس بخمس حملات على بلاد الأرمن في آسيا الصغرى، وأخضعها لسيادته. [1]

وممن أرخ للسلطان بيبرس: اليونيني **ذيل مرآة الزمان** وأبو الفداء **المختصر في أخبار البشر** وسعيد عبد الفتاح عاشور وغيرهم.

لقد أفردت للظّاهر بيبرس، في التراث العربيّ- الإسلاميّ، سيرتان: الأولى ألّفها محيي الدّين عبد الله بن عبد الظّاهر **الروض الزاهر في سيرة الملك الظّاهر**، وكتب السيرة الثّانية عزالدّين محمّد بن علي ابن شداد **تاريخ الملك الظّاهر**.[2]

لم يقتصر أمر التّاريخ للسّلطان بيبرس على المؤرخين العرب والمسلمين، بل تعداه إلى المستشرقين، فظهرت في الغرب بحوث ودراسات قيمة اختصت بيبرس، من هذه البحوث والدراسات ما قام به كل من **رينيه غروسيه R. Grousset** و**كلود كاهين Cl.Cahen**... وغيرهم، على أنّ صورة بيبرس لم تكن واحدة عند هؤلاء المستشرقين، بل اختلفت من واحد إلى آخر، باختلاف التّوجهات الفكريّة والصّلات المعرفيّة لكل منهم بالتراث الإسلاميّ [3].

سيرة الظّاهر بيبرس قصّة عربيّة شعبيّة طويلة. تعرف أيضًا باسم **السيرة الظّاهريّة.** تدور حوادث هذه السيرة حول السّلطان المملوكيّ الظّاهر بيبرس. الذي يعود إليه الفضل في تصفية الحروب الصّليبيّة. وفي صدّ غارات المغول. كما قام بجهود كبيرة في تنظيم الإدارة.[4]

وسيرة الظّاهر بيبرس حافلة بالإشارات التي لا تحصى عن العادات، والتّقاليد، والمفاهيم، والمواقف الاجتماعيّة السّائدة في المجتمع المصريّ طوال تلك الحقبة من تاريخه. ومما

(1) أحمد حطيط، **قضايا من تاريخ المماليك**، ص 149- 150؛ فيليب حتّي، **تاريخ لبنان**، ص 374- 375.
(2) بيتر توراو، **الظاهر بيبرس**، 13.
(3) أحمد حطيط، **قضايا من تاريخ المماليك**، ص 250.
(4) **الموسوعة العربيّة الميسرة**، مج1، ص 1049- 1050

زاد في شهرة بيبرس إشادة المصادر الإسلاميّة بخصاله، وشمائله، وشجاعته، وبمنجزاته في مجال العمارة الدّينيّة، وأوقافه المنتشرة في أرجاء سلطنته المترامية الأطراف، الأمر الَّذي جعل للسّلطان منزلة خاصّة في مختلف الأوساط العربيّة والإسلاميّة على امتداد العصور، فاكتسبت صورته في ذاكرتهم الجماعيّة طابعًا أسطوريًا رفعته إلى مصاف أبطالهم الملهمين، مثل عنترة، والحاكم بأمر الله، ويتبدَّى ذلك بوضوح في سيرة بيبرس الشعبيّة الَّتي تناقلها الرواة والقصّاصون عبر الزمن[1].

يمكن القول: إنَّ بيبرس، تهيأت له فرص لم تتح لغيره من القادة قي التّاريخ، فكان له من الذّكاء ورهافة الحس السّياسيّ، فضلًا عن الحظّ الّذي وقف إلى جانبه دائمًا، ما جعله يحقق النّجاح الّذي توخاه، ويبلغ الهدف الّذي خاطر في الوصول إليه، وإن جاء ذلك على حساب السّلطان سيف الدّين قطز ودور الأسرة الأيوبيّة الّتي نشأ في ظلها الظّاهر بيبرس، واقتبس نهجها، ومن ثم صادر منجزاتها الكبيرة. وهي تجربة في مطلق الأحوال جديرة بالاهتمام، حقق خلالها بيبرس، انطلاقًا من هذا التّراث، ما كان يرواده من طموح إلى تأسيس دولة، ولكن في إطار إحياء الخلافة العباسيّة، فأرسى بيبرس دعائم الدولة، وأقام حضارة ونظمًا، وخاض معارك كبرى للدفاع عن الإسلام، وتبوأ مكانة رفيعة في نفوس شعبه حتى نسج الخيال الشعبيّ سيرة عظيمة له عرفت بسيرة الظّاهر بيبرس. وتعرف أيضًا بالسيرة الظّاهريّة هي قصة شعبيّة خياليّة طويلة، تروي حياته وأعماله البطوليّة، الّتي قام بها ذودًا عن الإسلام وتصديًا لأعدائه الصّليبيّين والمغول، حيث جمعت بين الحقيقة والخيال، والواقع والأسطورة.

خاتمة

كشفت الحملات العسكريّة على كسروان عن تبدلات ديموغرافيّة في هذه المنطقة. فبإخراجهم النّصيرية من مناطق كسروان، وبمنعهم انتشار الشّيعة والدّروز شمالًا، يكون المماليك قد أسهموا، دون قصد منهم، في تعزيز مكانة المسيحيين في كسروان ومحيطها.

كما لبّت أهدافًا مملوكيّة عدّة منها: السّيطرة الكاملة على منطقة منيعة، وإرضاء أعوانها وأتباعها بتوزيعات إقطاعيّة جديدة، فقد زادت المقاطعات عمّا كانت قبلًا مائتي مقاطعة، كما تحقّق التوحيد الدّينيّ الإسلامي بمحاربة المذاهب غير السنّية، ومن هنا كان دور الإمام ابن تيميّة في هدر دماء الشّيعة والنصيرية.

(1) أحمد حطيط، **قضايا من تاريخ المماليك**، ص 250.

انتقل الكسروانيّيون بتركيبتهم الشّيعيّة المركّبة إلى المجتمعات الشّيعيّة المحلّيّة في جزين وفي جبل عامل، وفي البقاع، وبلاد بعلبك[1]، لا إلى مناطق أهل السّنة والجماعة. ويبدو وفق المهاجر، على أنَّ السّفوح الشّرقيّة للجبل المطلّة على سهل البقاع كانت إحدى أبرز وجهات الشّيعة الفارين، أو الذين جرى إجلاؤهم من كسروان، ونتج منها عمار تلك السّفوح بالقرى، وتحوّل محيط بعلبك إلى مناطق شيعيّة، بينما بقيت المدينة نفسها سنّيّة حنبليّة. ويشير المهاجر إلى معلومة أنثربولوجيّة هي أنّ مفهوم أبناء القرى الشّيعيّة المنتشرة على السّفوح الشّرقيّة للجبل عن أصولهم، أنّهم «يعودون بأصولهم إلى كسروان وجبيل».[2]

إنَّ الفترة الوسيطة من تاريخ لبنان، هي التي توضّح تنوُّع السكّان في لبنان. وتكوّن الكيانات السّياسيّة، والاقطاعيّة المختلفة، وتمركز المذاهب الدّينيّة المتنوّعة في أرجاء لبنان. هذه المرحلة الوسيطة هي الأساس الذي لا يستغني عنه في فهم تكوين لبنان الحالي، وأي اهمال في دراستها يؤدّي إلى التَّخبُّط في فهم تاريخ لبنان الحديث، والمعاصر.

- **قائمة المصادر والمراجع**

- ابن أيبك الدوادري، أبو بكر عبد الله(736/1336)، **كنز الدرر وجامع الغرر**؛ تحقيق هـ.رويمر، القاهرة، 1960م، تسعة أجزاء.
- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمّد (808/ 1406)، **مُقدّمة ابن خلدون**، الطبعة الأولى، بيروت، دار القلم، 1981.
- ابن القلانسي، حمزة بن أسد (555/1160)، **تاريخ دمشق**؛ تحقيق سهيل زكار، الطبعة الأولى، دار حسان للطباعة والنشر، 1983.
- ابن كثير، إسماعيل بن عمر الدمشقي(774/1372)، **البداية والنهاية في التّاريخ**، بيروت، مكتبة المعارف، 1966، سبعة مجلدات، أربعة عشر جزءًا.
- ابن يحي، صالح (850/1446)، **تاريخ بيروت**؛ تحقيق فرنسيس هورس اليسوعي؛ كمال الصّليبيّ، بيروت، دار المشرق، 1969.
- أبوشقرا، نايل، **تاريخ لبنان أزمة نص ومصطلح وهُويّة**، الطبعة الأولى، بيروت، معرض الشوف الدائم للكتاب، 2004.
- أبو الفداء، عماد الدّين إسماعيل بن علي (732/1331)، **المختصر في أخبار البشر**؛ تحقيق محمد زينهم عزب؛ يحي سيد حسين، القاهرة، دار المعارف، 1998، أربعة أجزاء.
- باروت، محمّد جمال، **حملات كسروان في التّاريخ السياسي لفتاوى ابن تيميّة**، الطبعة الأولى، بيروت، المركز العربيّ للأبحاث ودراسة السياسات، 2017.
- بيضون، أحمد، **الصِّراع على تاريخ لبنان أو الهُويّة والزمن في أعمال مؤرخينا المعاصِرين**، بيروت، منشورات الجامعة اللّبنانيّة، 1989.

(1) صالح بن يحي، **تاريخ بيروت**، ص 96.
(2) جعفر المهاجر، **التأسيس لتاريخ الشيعة في لبنان وسورية**، ص 115.

- توراو، بيتر، **الظّاهر بيبرس**، الطبعة الثّانية؛ ترجمة محمد جديد؛ مراجعة وتقديم أحمد حطيط، بيروت، 2002.
- حتّي، فيليب، **تاريخ لبنان**؛ ترجمة أنيس فريحة؛ مراجعة نقولا زيادة؛ تنقيح جبرائيل جبور، بيروت، دار الثقافة، 1972.
- حطيط، أحمد، **سكان لبنان في زمن الحروب الصّليبيّة (1097-1290)**، الطبعة الأولى، بيروت، دار المحجَّة البيضاء، 1431هـ/2010م.
- * **قضايا من تاريخ المماليك السياسي والحضاري (648-923/1250- 1517)**، الطبعة الأولى، بيروت، الفرات للنشر والتوزيع، 2003م.
- الدبس، يوسف، **تاريخ سورية الدنيويّ والدّينيّ الجامع المفصّل في تاريخ الموارنة الموصّل**؛ راجعه مارون رعد؛ نظير عبود، بيروت، دار نظير عبود، لا تاريخ. عشرة مجلدات.
- رنسيمان، ستيفن، **تاريخ الحروب الصّليبيّة**؛ نقله إلى العربيّة الباز العريني، الطبعة الثّانية، بيروت، دار الثقافة، 1981.
- الصّليبيّ، كمال، **بيت بمنازل كثيرة: الكيان اللبنانيّ بين التصور والواقع**، الطبعة الثّانية، بيروت، 1991.
- * **تاريخ لبنان الحديث**،الطبعة الربعة، بيروت، دار التهار للنشر، 1978.
- * **منطلق تاريخ لبنان**، الطبعة الثّالثة، بيروت، دار نوفل، 2012.
- عاشور، سعيد، **العصر المماليكي في مصر والشّام**، بيروت، دار النهضة العربيّة، 1965.
- العسلي، بسام، **قادة الحروب الصّليبيّة**، الطبعة الأولى، بيروت، دار النفائس، 1433/2012.
- القزويني، جودت، **المؤسسة الدّينيّة الشّيعيّة**، الطبعة الأولى، بيروت، دار الرافدين، 1426هـ/2005م.
- لامنس، هنري، «تسريح الأبصار في ما يحتويه لبنان من الآثار»، **مجلة المشرق**، السّنة السادسة، العدد 4، 1903م.
- مزهر، يوسف، **تاريخ لبنان العام**،لا مكان، لا ناشر، 1953، جزءان.
- المقريزيّ، تقي الدّين أحمد بن علي (845/1442)، **كتاب السلوك لمعرفة دول الملوك**، القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1939، أربعة أجزاء.
- مكي، محمّد علي، **لبنان من الفتح العربيّ إلى الفتح العثمانيّ (635-1516م)**، بيروت، دار النهار للنشر، 1977.
- المهاجر، جعفر، **التأسيس لتاريخ الشّيعة في لبنان وسورية**، بيروت، دار الملاك، 1992.
- **الموسوعة العربيّة الميسرة**؛ إشراف محمد شفيق غربال، لا طبعة، بيروت، دار الجيل، 1416/1995، مجلدان.
- النويري، شهاب الدّين أحمد بن عبد الوهاب (732/1332)، **نهاية الأرب في فنون الأدب**؛ تحقيق الباز العريني؛ عبد العزيز الأهواني، القاهرة، دار الكتب العلميّة، 1997، ثلاثة وثلاثون جزءًا.
- اليونيني، قطب الدّين موسى بن محمّد (726/1326)، **ذيل مرآة الزمان في تاريخ الأعيان لسبط بن الجوزي**؛ تحقيق عباس هاني الجراح، بيروت، دار الكتب العلميّة، 2013، اثنان وعشرون مجلدًا.
- Grousset, R., L’empire des Steppes, Paris, 1939.
- Laoust, Henri, Essai sur les doctrines sociales et politiques de Taki- Din Ahmad B.Taymiyya, canoniste hanbalite, Le Caire, 1939.
- * Les Schismes dans I’Islam , Paris, Payot, 1965.

مفاهيم الأدب في كتاب الآداب لابن شمس الخلافة

محاسب محمد الخضر[1]

المقدمة

عرفَ مصطلحُ الأدبِ جدلاً كبيرًا منذُ عصرِ الجاهليةِ إلى يَومنا هذا، وتفاوتت الآراءُ حولَ تحديد مفهوم الأدب الذي بقيَ موضعَ دراسةٍ وبحثٍ لدى الباحثينَ المحدثين. ومنْ أبرزِ هذه المفاهيم التي ظهرتْ عندَ العربِ القدامى، ما وردَ في معجمِ «**لسانِ العربِ**» **لابنِ منظورٍ**[2] في مادةِ (أدب) بمعنى (دعوة)، أيْ دعْوة الناسِ إلى الخيرِ ونهيهمْ عنِ المنكرِ. حيثُ قالَ:«الأَدَبُ: الذي يَتَأَدَّبُ به الأديبُ من الناس؛ سمِّي أَدَبًا لأنّه يَأْدِبُ النّاسَ إلى المحامِد، ويَنْهاهمْ عنِ المقابِحِ»[3]. ومنه الدعوة إلى المأْدُبَةِ، حيثُ قالَ ابنُ منظورٍ، أيضًا:«وأصلُ الأَدبِ الدُّعاء، ومنه قيلَ للصَّنيعِ يُدعى إليه النّاسُ: مَدْعاةٌ ومأْدُبَةٌ»[4]. وقدْ وردتْ كلمةُ أدبٍ، أيضًا، في معجمِ لسان العربِر أيضًا: صر الجاهليَة الإستمرار والجد والتعب الجد والتعب إلى أن يتمَّ إنجاز هذا الصنيع الأدبي وتقديمة على طبقٍ بمعنى علّمَ ودرّسَ، حيثُ قالَ: «الأَدَبُ: أَدَبُ النّفْسِ والدّرْسِ، وأَدَّبَهُ فتأَدَّبَ، علّمَه. وهذا ما أَدّبَ اللهُ تعالى به نبيَّه»[5]. ووردتْ أدب، أيضًا، بمعنى إثارة العجبِ، حيثُ قالَ ابنُ منظورٍ:«الأَّدْبُ: العَجَبُ، جاءَ فلانٌ بأمرٍ أَدبٍ، أي بأمرٍ عَجيبٍ»[6]. ليكونَ المعنى بذلكَ، نوعًا من كسرِ الرتابةِ وخلْقِ الدّهشة. وفي العصرِ الإسلاميّ اتسعَ مدلولُ هذه الكلمة ليشملَ التأديب الإيمانيّ والخلقيّ، وسُمّي المعلمونَ في العصرِ الأمويّ بالمؤدِّبينَ. أمّا في العصر العبّاسي فقد اتسع مدلول كلمة أدب فأطلقت على الأشعار وعلى الأخبار وعلى الأحاديث والوصايا، وأصبحت كلمة أدب تطلق في القرن الثالث الهجريّ على التعليم الأدبيّ خاصّة، وهي الشعر والنثر.

يتّضحُ ممّا سبقَ أنَّ مفهومَ كلمة أدبٍ قدْ حَظيَ باهتمامِ عددٍ كبيرٍ منَ الباحثينَ العرب

---

(1) طالب دكتوراه في جامعة القديس يوسف معهد الآداب الشّرقيّة– كلية الآداب والعلوم الإنسانيّة.

(2) – ابن منظور: هو محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل جمال الدين ابن منظور الأنصاري، عالم في الفقه واللغة؛ له العديد من المؤلّفات أبرزها: معجم **لسان العرب، ومختار الأغاني، ومختصر الذخيرة**.

(3) – ابن منظور: **لسان العرب**، بيروت، دار صادر، لا تاريخ، الجزء 1، ص 206.

(4) – **م.ن**. ص206.

(5) – **م.ن**. ص 206.

(6) – **م.ن**. ص207.

على مرِّ العصورِ، واكتسبتْ مفاهيمَ عدّةً، ومن بينهم ابن شمسِ الخلافة (543هـ – 622هـ)، وهو أبو الفضل جعفر بن شمْس الخلافةِ أبي عبد الله محمد بن شمس الخلافةِ مختار الأفضَليّ الملَقّب مجد الملك الشّاعر المشهور. كان ذكيًّا أديبًا بارعًا فاضلًا حسنَ الخطّ، وله تآليف جمعَ فيها أشياء كثيرةً دلّتْ على حسنِ اختياره، وقد امتدحَ الكبارَ وروى عنه القوصيّ والمنذريّ في معجميهما»[1]،وهما ديوان شعرٍ وكتاب الآدابِ. أمّا «**كتابُ الآدابِ**» فهو كتابٌ قيّم، فيه جمعَ المؤلّف خيرةَ الحكمِ والأمثالِ والأشعارِ والأخبارِ والصفاتِ الخلقيّةِ والنفسيّةِ التي يجبُ أنْ يتحلّى بها الانسانُ في مقاماتٍ مختلفةٍ . يتألّفُ الكتابُ من خمسةِ أبوابٍ، البابُ الأولُ تناولَ فيه المؤلّف بابَ الحكمةِ منَ النثرِ، وقدْ وردَ في 18 فصلًا تحدّثَ فيها عنِ الملوكِ، وذكر أحوالهمْ وصحبتهم، وذكرَ فيها أيضًا ذمَّ الحسدِ والغيبةِ والكبرِ. وقدْ مدحَ التواضعَ وفضلَ الإخوانِ واكتسابِ الآدابِ والاستشارة. أمّا البابُ الثاني، بابُ الفصولِ القصارِ منَ البلاغةِ والحكمةِ، فقدْ وردَ في 13 فصلًا تناولَ فيها الألفاظَ وأمثالَ العربِ وأخبارهم. أمّا البابُ الثالث، بابُ الحكمةِ منَ الشعرِ فقدْ وردَ في 12 فصلًا تناولَ فيها الصبرَ والقناعةَ واكتسابَ الإخوانِ ومدحهم وذمهم ومدح الجود وذمّ الغلوّ في المزاحِ. أمّا الباب الرّابع، فقدْ وردَتْ فيه أبياتُ الأمثالِ المفردةِ. وأمّا البابُ الخامسِ، بابُ إعجاز الأبياتِ، فقدْ تناولَ فيه فصلَ المزدوج من الأبياتِ.

وسيتمُّ الإفادة منْ جميعِ الفصولِ في تحديدِ مفهوم الأدبِ لدى **ابن شمس الخلافة.** وتجدرُ الإشارة إلى أنَّ الدافعَ وراء اختيارِ هذا الكتاب موضوعًا للدراسةِ هو لإمكانيّة اشتمالهِ على معطياتٍ قيّمةٍ تغني مفهومَ الأدبِ بشكلٍ عامّ، كون المؤلّف لديه تجارب متعدّدة، فهو شاعر وكاتب وأمير وفارس. وقد يمكّنهُ ذلكَ النظر إلى مفهومِ الأدبِ من زوايا مختلفةِ. أمّا الاشكاليّةُ التي وضعتْ لدراسةِ مفاهيم الأدبِ في كتاب الآداب، فستنتجُ عددًا من الأسئلةِ منها:

هلْ ظهرتْ لدى ابن شمس الخلافةِ مفاهيم جديدةٌ لكلمةِ أدب؟ هل جاءتْ مدلولات كلمة أدب لدى ابن شمس الخلافة مطابقة لمفاهيمها القديمة أم أضاف إليها مفاهيم خاصّة؟

أمّا **الفرضيةُ** التي تنبثقُ عن السؤالِ السابق ذكره، وستشكّلُ إجابة أوّلية عنه، فتقولُ: إنّه بالرغمِ من وجودِ توافق بينَ مفاهيم كلمة أدبٍ لدى ابن شمسِ الخلافةِ مع المفاهيم المعتمدةِ في زمانِه، إلّا أنّ هذه الدراسة منَ المفترضِ أنْ تصلَ إلى نتاج حاصله أنّ

(1) الحافظ الذهبي: **سير أعلام النبلاء**، تحقيق شعيب الأرناؤوط ، مؤسسة الرسالة، ط 3، ج 22، 1985، ص 300.

هناك إضافة جديدة على مفهومِ كلمة أدبٍ من خلالِ نِتاج المؤلّف في كتابه الآداب. أمّا فيما خصّ **المنهج**، فكلُّ دراسةٍ تحتاج إلى منهجٍ علميٍّ يضبطُ ويضمنُ سلامةَ خطواتِ البحثِ، وطبيعة هذه الدراسة تحتاج إلى الاستعانة بالمنهج الوصفيّ الذي يُعرَّفُ بأنَّه دراسة الظّاهرة، ووصفها وصفًا دقيقًا، وجمع المعلوماتِ للتّعبيرعنها كمًّا وكيفًا، تمهيدًا لفهمِها وتشخيصِها، وتحليلِها، وتحديدِ العلاقات بينَ عناصرِها، أو بينِها وبينَ ظواهر أخرى، وصولًا إلى إمكانيّة كشف دلالاتها الخفيّة. لهذا فإنّ منْ أهمّ أدواتِ المنهج الوصفيّ الاستقراء والتّحليل والاستنتاج والملاحظة والتّفسير والمقارنة والتّقييم، ولذلك سيكونُ العمل على توظيفِ خطوات المنهج الوصفيّ وأدواته، ملاحظة وجمع المعلومات بطريقةٍ موضوعيّةٍ ودقيقةٍ، ثمّ تحديدُ النّتائج الّتي تمّ التّوصّل إليها، وتصنيفُها وتحليلُها وتفسيرُها لتكونَ نتائج دقيقة وسليمة. وأمّا **نقدُ المصادر والمراجع** فقد اعتُمدَ «**كتاب آداب الملوك لأبي منصور الثعالبي**، حقّقه عبد الحميد حمدان، الطبعة الأولى، عالم الكتب، 1428/2007. وهو كتاب قيّمٌ لاحتوائِه أمور السياسة التي هي آلة السلطان وأداته، وبها نظام الملك، وعليها مداره. يتألفُ الكتابُ منْ عشرةِ فصولٍ تناولتْ الإفصاحَ عنْ علوّ شأن الملوكِ، والأمثال والتشبيهات الملوكيّة، ونكت أبواب الملوك، ومواعظ الحكماءِ، وأخلاقَ الملوكِ وعاداتهم، واختيارَ الملوك للوزراء والعمّال، وآفات الملوك، وأعداءَ الملوكِ، ومدحَ الملوك وآدابَ أصحابهم. سيتمُّ الإفادة منَ الكتابِ خلال الحديثِ عن آدابِ الملوك وأصحابهم. وكذلكَ اعتُمدَ في الدراسة كتابُ» **أدب الكاتب» لابن قتيبة**، تحقيق علي فاعور، ط1، بيروت، دار الكتب العلميّة، 1408/1988. وهو كتابٌ مقسمٌ إلى مقدمة وأربعةِ أقسامٍ ممثّلة في المعرفةِ، وتقويمِ اليدِ، وتقويمِ اللّسانِ، ومعاني أبنيةِ الأفعالِ. سيتمُ الإفادة من المقدمةِ في الدراسةِ. وكذلك، اعتُمدَ كتابُ «**لسان العربِ» لابن منظور**، بيروت، دار صادر، لا تاريخ. وهو معجمٌ لغويٌّ يضمُّ نحو ثمانينَ ألفَ مادةٍ، ويقسّمُ الكتاب إلى مقدمةٍ ومعجمٍ، سيتمُّ الإفادة من الجزءِ الأولِ «مادة أدب» في تعريفِ كلمة أدب. ستُقسمُ الدراسة الى خمسةِ أقسامٍ، تتناولُ الآدابَ في مقاماتٍ مختلفةٍ، بدءًا من أعلى طبقاتِ المجتمع، وصولًا إلى عامّةِ الناسِ. فكان لزومًا تقديم القسم الأول «آداب الملوك»، ثمَّ يليه القسم الثاني «آداب من هم في صحبة الملوك»، ثمَّ يليه القسم الثالث «آداب الإخوان»، ثمّ يليه القسم الرابع «آداب المثقّفين»، ثمَّ يليه القسم الأخير «آداب الأخلاق». وقد خُتمت الدراسة بآدابِ الأخلاقِ كونها الأشمل، وكون الأقسام الأربعة السابقة تحتاج إلى مبدأ الأخلاق في تقويمها.

دراسة مفاهيم الآداب

إنَّ دراسةَ مفاهيم الأدبِ في **كتابِ الآدابِ** لابن شمس الخلافةِ تتطلبُ بحثًا طويلًا لما يحتويه منْ معلوماتٍ قيّمةٍ، ولكنْ لضيقِ المساحةِ، ستتمُّ دراسة المفاهيم الأكثر بروزًا وشيوعًا، منها آدابُ الملوكِ والسلاطين، وآدابُ منْ يصحبهم، وآدابُ الاخوانِ، وآدابُ الثقافةِ والمعرفةِ، وآدابُ الأخلاقِ.

أولًا : آدابُ الملوكِ والسلاطين

لقد تبيّنَ، منْ خلال ملاحظةِ مفاهيم الآدابِ في **كتابِ الآدابِ** لابن شمس الخلافة، أنَّه يتضمنُ الكثيرَ من الخلائقِ الخصالِ التي يجبُ أنْ يتمتعَ بها الملوك، وأخرى الواجبُ اجتنابُها لتنظيمِ دولتهم؛ منها خصال يجبُ اعتِمادها، وأخرى يجبُ اجتنابها.

أ – ما يجب اعتماده

إنَّ الخلائقَ التي يجبُ أنْ يتحلَّى الملوكُ بها قدْ ظهرتْ بشكلٍ ملحوظٍ في كتابِ ابن شمس الخلافة، حيثُ شبّهَهم بالنّهرِ الأعظمِ، مستشهدًا بمقولة أفلاطون بأنَّ «الملِكَ كالنهرِ الأعظمِ، تُستمدُّ منه الأنهارُ الصّغارُ، فإنْ كان عذبًا عذُبتْ، وإنْ كان ملْحًا مَلُحتْ»[1]. وقدْ تبيّنَ أنَّ المؤلّف يرى المرونةَ والحنكةَ وحسنَ سياسةِ الرعيّةِ منَ الخلائقِ البالغةِ الأهميةِ؛ والتي يجبُ أنْ تتوفرَ فيهم، مستدلًا بذلكَ بحديثِ عمر بن الخطاب، حيث قالَ:«لا يصلح لهذا الأمرِ إلا اللين في غيرِ ضعفٍ، القويّ من غير عنفٍ»[2]. واستشهدَ أيضًا بمقولةِ معاويةَ حيثُ قالَ:

«ولو أنَّ بيني وبينَ الناسِ شعرةً ما انقطعتْ أبدًا. قيلَ لهُ وكيفَ ذاك؟ قال: كنتُ إذا جذبوها أرخيتُها، وإذا أرخوها جذبتُها»[3]. من الملاحظِ أنَّ القوةَ والجودَ والغنى والعدلَ من الخصالِ الواردةِ في كتاب الآداب الواجب أنْ يتحلّى بها الملوكُ، وظهرَ ذلكَ في مقولةِ عبد الملكِ بن مروانَ حيثُ قالَ لبنيه :«لا يصلحُ لهذا الأمرِ منكم إلّا منْ كانَ له سيفٌ مسلولٌ، ومالٌ مبذولٌ، وعدلٌ تطمئنُّ إليه القلوبُ. وزادَ أيضًّا» ينبغي للملك أنْ لا يطلبَ المحبّةَ من أصحابهِ إلا بعد تمكن هيبته من نفوسِهم، فإنّه يجدُها بأيسر مؤنةٍ، فأمَّا إنْ طلبَها قبلَ أنْ يستشعروا هيبتَه لم يجتمعوا عليه، ولم يضبطْهم بها. وقالَ ابن العاص:

(1) ابن شمس الخلافة: **كتاب الآداب**. ص 25.
(2) م.ن. ص 26
(3) م.ن.ص 27

لا عمارة إلا بالعدل[1]. يتّضحُ من ذلكَ أنَّ للملوكِ خصالًا تتراوحُ بين الشدّةِ واللينِ، والقوّةِ والمرونةِ، والمهابةِ والمحاباةِ، وثابتٌ بين ذلك الكرمُ والعطاء والعدلُ؛ وهي خصالٌ محورُها الحنكةُ السياسيّة.

ب – ما يجب اجتنابه

بعدَ مُلاحظةِ **كتابِ الآداب** لابنِ شمس الخلافةِ، تبينَ ورودُ نماذجَ شائعة بكثرةٍ تناولت الخصالَ الواجب على السلطانِ اجتنابها. من هذه النماذج، أنَّه «لا ينبغي للملكِ أنْ يكونَ كذّابًا، ولا بخيلًا، ولا حسودًا، ولا جبانًا، فإنّه إن كانَ كذابًا ثمَّ وعدَ لم يرجَ، أو أوعدَ شرًّا لم يخشَ، وإنْ كان بخيلًا لم يناصحْهُ أحد، ولا يصلحُ الملك إلّا بالمناصحة. وإنْ كانَ حسودًا لم يشرّف أحدًا ولا يُصلحُ الناس إلا بأشرافِهم. وإنْ كانَ جبانًا اجترأ عليه عدوُّه، وضاعتْ ثغورُه»، وقال ابن المقفع ليس للملك أنْ يغضب[2]. وأكثر ما يضرُ الملوكَ، حسبَما أوردَ ابنُ شمس الخلافة، استخبار من لا يُصدّقُ إن خبَّر، واستنصاح من هو ليس أهلًا لذلك. يُستنتجُ ممّا سبق أنَّ آداب الملوك إنْ حمدتْ تُحمد الرعيّة، وإن ساءتْ تسوء الرعيّة؛ وإنَّ حقلَ آدابِ الملوكِ قد وردَ بشكلٍ شائعٍ في الكتابِ موضوع الدراسة، وذلك لمعرفةِ المؤلّف بالملوكِ وقربِه منهم، ومعرفتِه بمدى أهميّةِ استقامةِ هذه الخصال وخطورةِ اعوجاجها، فمنحَ المؤلّف بذلك دلالةً مضافةً لمفهومِ الآدابِ، حمَلتْ حمولَتها بخصائص وخصال محمودة يجبُ على الملوكِ اعتمادها كما ذُكِر أعلاهُ، وأخرى مذمومةٌ كالجُبْنِ والغضبِ والكذبِ والبخلِ والحسدِ. وظهر أنَّ مفهوم العدل أهمُ خصال الملكِ لأنَّه «عند كافةِ أهلِ المللِ وأصحابِ الدولِ قوامُ الدينِ وعمدةُ الملكِ وأسُّ السياسةِ»[3]، وقد أغنَتْ تجربة المؤلّف، بالحكم من موقع الإمارة تارةً، وقربه من الملوك تارةً أخرى، مفهومَ آدابِ الملوكِ في كتابِه.

ثانيًا: أدبُ منْ يصحب السلطان

أ – ما يجبُ اعتماده

لقدْ تبيّنَ، من خلالِ تقصّي النماذج الواردة في كتابِ الآدابِ لابنِ شمس الخلافة، أنَّ معظمَ الخصال المحمودَة والمذمومَة لمنْ هم في صحبةِ الملوكِ قدْ وردتْ بوفرةٍ . من هذهِ الخصالِ أنْ يكونَ أميناً، حذرًا ، عالمًا، متقبّلًا لسخطهم، خائفًا منهم، مستشهدًا بذلك

(1) ابن شمس الخلافة: **كتاب الآداب**. ص 26 .

(2) م.س. ص27

(3) أبو منصور الثعالبي: **آداب الملوك**. تحقيق عبد الحميد حمدان، ط1، عالم الكتب،1428/2007، ص 43.

ممّا وردَ في قول خالد بن صفوان حيث قالَ:«لا تكنْ صحبتُك للملوكِ إلّا إذا كنتَ حافظًا لما ولّوكَ، أمينًا لما ائْتمنوكَ، حذرًا إذا قربوكَ، ذليلًا إذا صرموكَ، راضيًا إذا اسخطوكَ، تعلّمُهم وكأنَّكَ تتعلمُ منهم، وتؤدّبُهم وكأنَّك تتأدّبُ منهم، وإلّا البعدُ منهم كلّ البعدِ، والحذرُ منهم كلّ الحذر».[1] وأكّدَ ذلك ما وردَ في سؤالِ «معاوية للأحنفِ بن قيس عن ابنِهِ يزيد، فقالَ: أخافُك إنْ صدقتُ، وأخاف الله إنْ كذبتُ»[2]. هذا يدلّ على أنَّ مفهومَ آداب صحبةِ الملوكِ يشوبُه الحذرُ والخطورةُ، إضافة لما يحملُه من إفادة معنويةٍ وسلطويّةٍ. لذا توجّبَ على من كان بصحبتهم أنْ يتحلّى بآداب وخصال تعينه في خدمتهم.

ب – ما يجب اجتنابه

أمَّا الخصال الواجبُ على صاحبِ السلطانِ أنْ يحذرَها، فقد وردتْ بكثرة في **كتاب الآداب**، حيث لوحظَ أنَّ المؤلّف حذَّر مرارًا منها. من نماذجِها مقولة أحدهم:«لا تثقنَّ بالملكِ فإنّه ملولٌ».[3]ودعا إلى اجتنابِ مخاطر تلك الصحبةِ بعدمِ إفشاءِ أسرارِهم، وتجنّبِ الكذبِ، والغيبةِ؛ وأشارَ إلى ذلك إذ أوْردَ مقولةَ آخر حيثُ قال:«وإنِّي أوصيكَ بخلالٍ أربع، لا تفشينَّ له سرًّا، ولا تجرينَّ عليه كذبًا، ولا تطوينَّ عليه نصيحة، ولا تغتابنَّ عنده أحدا».[4] وهذا يدلُّ أنَّ صاحبَ السلطان عليه أنْ يؤدبَ نفسهُ قبلَ لسانهِ، ويُهذبَ أخلاقهُ قبل أنْ يُهذِبَ ألفاظه[5]، وأن ينزه نفسه عن الكذبِ وإفشاءِ السرِّ لما في ذلك من خطورة، والامتناع ِ عن الغيبةِ التي تجعلُه في مكانة غير محبَّبة لدى السلطان.

يُستنتجُ من خصالِ منْ هم في صُحبةِ السلطانِ أنَّ مفهوم كلمة أدب قد حُمِّل دلالاتٍ أخرى، وهي الخوف والحذر والخطورة، «لأنَّ من صحِبَ السلطان بالنصيحةِ والأمانة، كانَ أكثر عدوًا ممنْ صحبَه بالغشِّ والخيانةِ، لأنَّه يجتمعُ على الناصحِ عدوّ السلطان، وصديقه بالعداوةِ والحسدِ، فعدوّ السلطان يُبغضُه لنصيحتهِ، وصديقهُ ينافسُه مرتبتهُ».[6]وهي آدابٌ تُلبسُ صاحبها لباسًا يتناسبُ مع المقامِ الذي هو متواجدٌ فيه، تبَعًا لأحوالِ الملكِ ومزاجِه، كما وردَ في حديث الفضل بن ربيع حيثُ قال:» من كلّم الملوك في حاجة في غيرِ وقتها، جَهْلَ مقامه وضاعَ كلامهُ، وما أشبه ذلكَ إلا بأوقات الصلاة

(1) ابن شمس الخلافة: **كتاب الآداب**. ص 29.
(2) م.ن.ص 17.
(3) م.ن.ص 16.
(4) م.ن. ص18.
(5) ابن قتيبة: **آداب الكاتب**. تحقيق علي فاعور، ط1، بيروت، دار الكتب العلميّة، 1408/1988، ص16.
(6) ابن شمس الخلافة: **كتاب الآداب**. ص 29.

التي لا تقبل إلّا فيه».[1]وهذا المفهوم قد اختبرهُ المؤلّف في صحبةِ السلاطين.

ثالثًا : آداب الإخوان

أ- ما يجب اعتماده

تبيَّن، بعد تقصّي ظاهرة آدابِ الإخوانِ في كتابِ ابنِ شمس الخلافةِ، أنّها أخذتْ حيِّزًا كبيرًا في كتابِهِ، حيث شاعتْ في الكثيرِ من الأخبارِ والأقوالِ الواردةِ في الكتابِ، والتي دعتْ في مجملِها إلى إبرازِ أهميّة الإخوان، كما ظهرَ ذلك في حديث الرسولِ الكريمِ، حيثُ قالَ: «المرْءُ كثيرٌ بأخيه»[2]، وقد دعا المؤلّف إلى المحافظةِ على هذهِ العلاقةِ، حيثُ قال آخر:«أعجزُ النّاس من قصّرَ في طلبِ الاخوانِ. وأعجزُ منه من ضيّعَ منْ ظفرَ به منهم»[3]، ودعا أيضًا، إلى الإكثارِ منها كما ورد في قول أحدهم: «لا تستقللنَّ عدوًّا واحدًا ولا تستكثرنَّ ألف صديق»[4]، وقد ذكرَ المؤلّف آدابَها المحمودة والمذمومة منها، كالوفاءِ والتواضعِ والصدقِ وتجنبِ الغيبةِ والغشِ والكذبِ والخداعِ. ذلك، كون الصديق مرآة الشخصِ، كما ورد في حديث الرسول الكريم، حيث قال:«الصاحبُ رقعةٌ في قميصِكَ فانظرْ بمن ترقّعُهُ»[5]، وهذه الآداب، كما قال أمير المؤمنين علي رضي الله عنه:«حلي في الغني، كنز عندَ الحاجةِ، عون على المروءةِ، صاحب في المجالسِ، أنيس في الوحدةِ، تعمر به القلوب الواهيّة، وتحيى به الألباب الميتة، وتنفذ به الأبصار الكليلة، ويدرك به الطالبون ما حاولوا»[6]. نستنتجُ منْ ذلكَ أنَّ مفهومَ كلمة أدبٍ قد حملتْ مدلولًا خاصًّا يدورُ في فلكِ الصداقةِ بما فيها من خصالٍ محمودةٍ، هي بمثابة الجواهر التي يتزيّن بها المرء لما تعكسُه من جمالِ الخلقِ والنّفسِ، من بينها ؛الوفاءُ والتواضعُ والصدقُ والمروءةُ والمحبّة.

ب- ما يجب اجتنابه

لقد لوحِظَ في كتابِ **ابنِ شمس الخلافة** تعدّدُ الأمثالِ والأقوالِ الداعيةِ إلى اجتنابِ خصالٍ غير مقبولةٍ في آدابِ الإخوانِ؛ منها: ما قالَهُ أحدُهم؛«احذروا الصديقَ الجاهلَ أكثرَ من حذركِم العدوّ العاقل، فليسَ منْ أساءَ وهو يعلمُ أنّه مسيءٌ، كمنْ أساءَ وهو يظنُ

(1) م.ن.ص 29.
(2) م.ن. ص34.
(3) م.ن. ص34.
(4) م.ن.ص34.
(5) م.ن.ص35.
(6) م.ن.ص 28.

أنَّه محسنٌ»[1]. وكذلكَ حذّرَ من الصداقةِ التي لا عتابَ في تخلّفها، حيثُ قالَ الشاعرُ:

إذا تخلَّفتَ عن صديقٍ ولم يعاتبك في التخلّف

فـلا تـعُـدْ بعدها إليه فـإنَّما وُدّه تـكـلّـف»[2]

تُظهر النماذجُ الواردةُ أعلاه أنَّ آدابَ الإخوانِ مبنيّةٌ على خصالٍ محمودةٍ، ومنها ما هو مذمومٌ، وقد ظهرتْ في **كتابِ الآدابِ**. وهذه الخصالُ مستمَدة بمعظمها من أصولِ الدينِ، ومنْ عاداتِ العربِ المتجلّيةِ بنبذِ الجهلِ والكذبِ، فمنْ أساءَ لهذه الآداب أساءَ لنفسه، ومنْ صوّبَها فقدْ صوّبَ نفسَه. ذلك، لأنَّ الصديقَ هو مرآة النفس إنْ صلحَ صلُحتْ النّفسُ، وإنْ ساءَ ساءتْ. نستنتج من ذلك كلّه أنَّ مفهومَ الآدابِ قد حملَ مدلولًا مضافًا ظهرَ في آدابِ الإخوان في مقاماتٍ مذمومةٍ، من هذه الخصال الكذب والجهل.

رابعًا: أدب الثقافة والمعرفة

أ- ما يجبُ اعتماده

منَ الملاحظِ أنَّ كلمةَ أدبٍ ارتبطتْ بالثقافةِ ارتباطًا وثيقًا في **كتابِ الآدابِ لابنِ شمس الخلافةِ**، وظهرَ ذلكَ مرارًا وتكرارًا بشكلٍ شائعٍ، ومن هذه النماذج ما وردَ في قولِ أحدهم:«الآداب عشرة...وأمّا العربيّةُ ؛ فالشعرُ، والنسبُ، وأيامُ العربِ. وأمّا الواحدة التي أبرتْ عليهنّ، فمقتطعاتُ الحديثِ والسيرِ، وما يتذاكرُه الناسُ بينَهم في المجالسِ»[3]. وقالَ أرسطوطاليس:«للطالبِ البالغِ لذة الإدراكِ، وللطالبِ المحرومِ راحة اليأس»[4]. ومنها أيضًا ما قاله آخر:«أطلبْ في الدنيا العلم والمال تجزَ الرياسةَ على الناس».[5]ومنها ما قاله عبد الملك بن مروان:«خلّتانِ لا تَدَعوهما إنْ قدرْتم عليهما، تعلمُ العربيّة، ولباس الثيابِ الفاخرةِ، فإنّها الزينةُ والمروءةُ الظاهرةُ».[6] ومنها ما قاله آخر: «لا يكونُ الانسانُ عالمًا حتّى تجتمعَ فيه خمسة أشياء غريزة محتملة للتعلّم، وعناية تامّة، واستنباط لطيف، ومعلمٌ ناصح»[7] .

تظهرُ النماذجُ الواردةُ أعلاه أنّ للثقافةِ والمعرفةِ آدابًا لا بدَّ أنْ يتحلّى بها المرء كمعرفته

(1) ابن شمس الخلافة: **كتاب الآداب**.ص 17.
(2) م.ن.ص 115-114.
(3) ابن شمس الخلافة: **كتاب الآداب**. ص 61.
(4) م.ن.ص 9.
(5) م.ن.ص 20.
(6) م.ن.ص40.
(7) م.ن.ص52.

بالعربيّةِ، والنسبِ والشعرِ والسيَر وأنْ يكونَ لديه غريزة محتملة للتعلّمِ، واستنباط لطيف، ومعلم ينصحُه، وهذه الخصالُ تمنحُه لذَّة الإدراكِ والراحة والزينة والمروءة الظاهرة. وهي خصالٌ لا بدَّ منها في طلب الرياسة. نستنتجُ من ذلك كلّه أنَّ مفهومَ كلمة أدبٍ قدْ حَملتْ مدلولًا مُضافًا، ظهرَ ذلك في آدابِ الثقافةِ والمعرفةِ، وهو معرفةُ العربيّةِ بشعرِها، ونسبِها، وسيرِها، والقدرةِ على الإدراكِ والاستنباطِ وتقبُّلِ النصح، والتي تحملُ جميعها لذةَ الإدراكِ والراحة والزينة والقيادة.

ب- ما يجب اجتنابه

ظهرَتْ أيضًا في نتاجِ ابن شمس الخلافة خصالٌ يجبُ اجتنابها في اكتسابِ آدابِ الثقافةِ والمعرفةِ؛ منها ما قاله ابن المقفع:«إذا حاججتَ فلا تغضبْ فإنَّ الغضب يقطعُ عنك الحجّة»[1]، ومنها أيضًا ما قاله آخر:«مثل الذي يُعلّمُ الناسَ الخير ولا يَعمل به ، كمثلِ أعمى بيدهِ سراج يستضيءُ به غيرهُ وهو لا يراه»[2]، ومنها قول الرسولِ الكريمِ:«ستة لا تفارقُهم الكآبةُ، ... وجليسُ أهلِ الأدبِ وليسَ منهم»[3]، ومنها ما قاله آخر:«أربعةُ أشياء تسرع إلى العقلِ بالفسادِ: الكفايةُ التامّة، والتعظيمُ الدائم، وإهمالُ الفكرِ، والأنفةُ من التعلّم»[4]. وما قاله علي بن أبي طالب: «لا يستحِ أحدُكم إذا سُئلَ عمّا لا يعلم أنْ يقول لا أعلم»[5]. إنَّ «شدَّةَ الغضبِ تغيّرُ المنطقَ، وتقطعُ مادّةَ الحجّةِ، وتفرّقُ الفهمَ».[6]والغضبُ ألدُّ الخصوم للإنسانِ، وهو من الخصالِ المذمومةِ التي يجبُ على المرءِ أنْ يتجنّبَها، وعلى المثقّفِ أنْ يعملَ بما أوتي من علمٍ وفهمٍ ليكونَ قدوةً لمن يهتدي بهداه. وعليه أنْ لا يكتفي بالتنظيرِ والمبالغةِ بالتعظيمِ، فهي غيرُ مستحبّةٍ، وتجعلُ المتأدّبَ متملّقًا، وخاصةً إذا ما اعتبرَ أنَّ لديه الكفايةَ التامّةَ من الثقافةِ، الأمر الذي يوقعه بالغرورِ. وعليه أيضًا، أنْ لا يُهملَ فكره في أمورِ العلمِ والحياةِ، وأنْ لا يأنفَ منَ العلمِ، لأنَّ حبَّ البحثِ والإطلاعِ مدعاةُ النجاحِ. وعليه أنْ يتواضعَ ولا يخجل من عدمِ درايتِه بأيِّ أمرٍ، وأنْ لا يتكلّم بما لا يعنيه كي لا يكون كئيبًا في مجالسِ أهلِ العلمِ والثقافةِ. نستنتجُ مما تقدّم، أنَّ مفهومَ كلمةِ أدبٍ قد اكتسى دلالةً ثقافيّةً معرفيّةً تُلزمُ منْ يكتسبها اعتماد خصال محمودة، وأخرى مذمومة كالتنظيرِ والمبالغةِ والتملّقِ والغرورِ والغضبِ.

(1) م.ن.ص 24.
(2) ابن شمس الخلافة: **كتاب الآداب**. ص12.
(3) م.ن. ص 53.
(4) م.ن. ص4.
(5) م.ن.ص 51.
(6): محمد الريشي: **ميزان الحكمة**. دار الحيث، قم، ط1 ، ج3، 1422هـ ، ص2265.

خامسًا: آداب الأخلاق

أ – ما يجب اعتماده

بعدَ تقصّي ظاهرة أدب الأخلاقِ في كتابِ الآدابِ لابنِ شمس الخلافةِ، تبيّن أنَّها كثيرةُ الورودِ في أبوابِ وفصولِ الكتابِ، من نماذجِها قولُ أفلاطون:«إذا أغضبَك صديقٌ لكَ فقدْ أجزاكَ في مضمارٍ يعرفُ منكَ فيه حسن العهدِ وجميل الوفاء»[1]، وقول أحدهم:«أربعةٌ لا ينبغي لأحدٍ أنْ يأنفَ منهنَّ، وإنْ كان شريفًا: قيامُهُ لأبيه، وخدمتُهُ لضيفِهِ، وقيامهُ على فرسِهِ، وإكرامهُ لأهل العلم»[2] ومنه أيضًا ما قاله بزرجمهر:«منْ كثرَ أدبه شرف وإنْ كان وضيعًا، وسادَ وإنْ كان غريبًا، وبعُدَ صيته وإنْ كان خاملًا، وكثرتْ الحوائج إليه وإن كان مقترًا».[3] ومن ذلك، ما قاله عبدُ الله بن المعتزِ: لنْ تعدم منَ الأديب كرمًا منْ طبعِه، أو تكرّمًا من أدبِه[4]. ومنه قول آخر: الأدبُ يبلغُ بصاحبه الشرف، وإنْ كان دنيًّا، والعزّ وإن كان قميًّا، والقرب وإنْ كان قصيًّا، والمهابة وإنْ كان رويًّا، والغنى وإنْ كان فقيرًا، والنبل وإنْ كان حقيرًا، والكرامة وإن كان سفيهًا، والمحبّة وإنْ كان كريهًا[5]. ومنه أيضًا قول الشاعر:

وليسَ الحسنُ في وجهِ الفتى شرفًا له   إذا لم يكن في فعلِه والخلائق[6]

ومنهُ أيضًا:

كم من نقي الثوب ذي عرض دنس   وربَّ ذي أدبٍ تلقاه في سمل[7]

لقد دلّتْ النماذج الواردة أعلاه أنَّ الخصالَ الأخلاقيّةَ الحميدةَ الواجب اعتمادها ذات قيمة وأهميّة بالغة، لأنَّها آدابٌ تشملُ جميعَ أطيافِ المجتمعِ من صغيره لكبيره، فيها يزداد الشرف الذي يلجُ إلى فعل الفتى دونَ حسنهِ، وفيها يكمنُ الوفاء الذي بجميلِه يزولُ الغضب، وتنبتُ المروءةُ فيها عند قيامه على الفرسِ، وفيها يثبتُ الصدقُ، ويصدحُ الإخلاصُ، ويزهو التواضعُ، ويُجحَفُ التكبر وحبّ التظاهر. نستنتجُ من ذلكَ أنَّ آدابَ الأخلاقَ ذات أهميّةٍ بالغةٍ في تحديدِ مفهومِ كلمةِ أدب، لأنّها متداخلةٌ مع بقيّة المفاهيمِ؛ آدابُ الملوكِ والإخوانِ والثقافةِ والمعرفةِ. ويبدو ذلك لأهميّة الأخلاق في بناء النفس والمجتمع والأوطان والأمم، فإن صلحت الأخلاق صلحتْ جميعها، وإن ساءتْ ساءتْ

(1) م.س.ص6.
(2) ابن شمس الخلاف: كتاب الآداب. ص50.
(3) م.ن. ص28.
(4) م.ن.ص28.
(5) م.ن.ص28.
(6) م.ن.ص142.
(7) م.ن.ص154.

جميعها. وهو مفهومٌ يدورُ في فلكِ الصدقِ والوفاءِ والتواضعِ والتسامحِ.

ب – وما يجب اجتنابه

لوحظَ في كتابِ الآدابِ ورودُ خصالٍ غير محمودةٍ يجبُ اجتنابها. منْ هذه النماذج قولُ أحدهم:من استطاعَ أنْ يمنعَ نفسه عن أربعة، فهو خليق: العجلة، واللجاج، والتواني، والعجب[1]. ومنها قول الرسول الكريم:«وأسوأ الناس حالًا من لا يثق بأحد لسوء ظنّه، ولا يثق به أحد لسوء فعله»[2]. ومنها قول أحدهم:«الحاسد يُظهر ودّهُ في اللقاء، وبغضه في المغيب، واسمهُ صديق ومعناه عدو»[3]. ومنها قول اللهِ تعالى(ولا يغتبْ بعضُكم بعضًا)[4]. ومنها أيضًا قول الله تعالى في الحديث القدسيّ: «الكبرياءُ ردائي فمنْ نازعني واحدًا منها، قصمته وأهنته»[5]. ومنها قول الشاعر:

«المرءُ لا يرتجى له النجاح يومًا   إذا كانَ خصمُه القاضي»[6]

تظهرُ النماذجُ الواردةُ أعلاه، أنَّ الخصالَ الواجب اجتنابها هي: سوءُ الظنِّ بالناسِ الذي يجعلُ الثقةَ بالنفسِ وبالآخرين مضطربةً، والغيبةُ التي تشغلُ الخلافَ والنزاعَ بين الناسِ، والحسدُ الذي يقتلُ صاحبَه ويزرعُ العداوة تجاه النفس والآخر، والتكبّرُ الذي يسبّبُ التباعدَ والقطيعةَ بينَ البشر، الناهي عنه الله تعالى.

نستنتجُ من ذلك أنَّ الخصالَ غير المحمودة منحتْ مفهومَ كلمةِ أدب دلالة مضافة، تحتِّمُ على المتأدّبِ ضرورةَ اجتنابِها، وهي دلالةٌ مرتبطةٌ بعلاقةِ النفسِ الواحدةِ مع الآخرين. قدْ حُمِّلتْ مدلول تهذيبِ النفسِ منَ الخصالِ غير المستحبّة، مثل: الحسد، الغيبة، وسوء الظّن والكبر؛ والتحلّي «بآداب النّفس من العفاف والحلم والصبر والتواضع للحق»[7]، تلبية لتهذيب النفس وتقويمها.

الخاتمة:

من خلال دراسةِ مفاهيم الآداب في **كتاب الآداب** لابن **شمس الخلافة**، لوحِظَ أنّ للملك خصالا محمودة تراوحتْ بين الشدّةِ واللينِ، والقوّةِ والمرونةِ، والمهابةِ والمحاباةِ، والكرمِ والعطاءِ والعدلِ، والحنكةِ السياسيّةِ. وأخرى اتّشحتْ بخصالٍ مذمومةٍ كالجُبْنِ والغضبِ

(1) ابن شمس الخلافة: **كتاب الآداب**. ص50.
(2) م.ن.ص 4.
(3) م.ن،ص31.
(4) م.ن.ص32.
(5) م.ن، ص35.
(6) م.ن. ص139.
(7) ابن قتيبة: **أدب الكاتب**. ص21.

والكذبِ والبخلِ والحسدِ. وقد ظهرَ أنَّ مفهومَ آداب صحبةِ الملوكِ تروِاح ما بينَ الحذرِ والخطورةِ، والدلالةِ المعنويةِ والسلطويّةِ. لذا توجبَ على من كان بصحبتهم أنْ يتحلّى بآداب وخصال تعينه في خدمتهم؛ كالوفاءِ والأمانةِ والصدقِ، والتحلّي بالمعرفةِ، واجتنابِ الغشِّ والغيبةِ. وقد ظهرَ في آدابِ الإخوان مدلول مضاف لمفاهيمِ كلمةِ أدبٍ، في مقامات محمودةٍ تدورُ في فلكِ الصداقةِ؛ كالوفاءِ والتواضعِ والصدقِ والمروءةِ والمحبّةِ، وأخرى مذمومة كالكذبِ والجهلِ. وقدْ تبيَّن أيضًا أنَّ مفهومَ كلمة أدبٍ قدْ حَملتْ مدلولًا مُضافًا، ظهرَ ذلك في آدابِ الثقافةِ والمعرفةِ، وهو معرفةُ العربيّةِ بشعرِها، ونسبِها، وسيرِها، والقدرة على الإدراكِ والاستنباطِ وتقبُّل النصح، والتي تحملُ جميعُها لذةَ الإدراكِ والراحة والزينة والقيادة؛ ويهدف ذلك إلى تقويم المثقّف الراغب عن التعليم[1]. وأخيرًا، فقد تبيّنَ أنَّ آدابَ الأخلاق هي الأشملُ والأعمُّ في تحديدِ مفهومِ كلمةِ أدب، لأنّها متداخلةٌ مع بقيّة المفاهيمِ؛ مثل آداب الملوكِ والأخوانِ والثقافةِ والمعرفةِ. وبدا ذلك، لأهميّة الأخلاق في بناءِ المملكاتِ ورجالِها ومن يصحبُهم، وفي بناءِ علاقاتِ الأخوّة والصداقةِ، وفي بناء صرحِ العلمِ والثقافةِ، وفي بناء النفس؛ ففي صلاحِ الأخلاقِ صلاحها جميعها، وإنْ ساءتْ ساءتْ جميعها. وهو مفهومٌ يدورُ في فلكِ الصدقِ والوفاءِ والتواضعِ والتسامحِ، واجتنابِ الحسد، الغيبة، وسوء الظّن والكب. ومن الملاحظ أنَّ هذه المفاهيم هدفها التهذيب والتعليم، بغيةَ تقويم من هم عن سبيل الأدب ناكبين، ومن اسمه متطيرين ولأهله كارهين[2]. وتبيَّنَ أنَّ مدولَ كلمةِ أدب قدْ اكتسبَ مفاهيمَ جديدةً اتخذتْ التهذيبَ والتعليمَ رداءً لها، حيث ظهر أنَّ المبادئَ والخصالَ الخلقيَّةَ، سواءً أكانتْ مستمدةً من الدين أم من أقوال الحكماء اليونانين والفرسِ، هي الأعمُّ والأشملُ في قراءةِ مفاهيمِ الأدبِ لدى ابن شمس الخلافةِ، والتي تلوَّنتْ بطلاء المقام الذي وجدتْ فيه.

قائمة المصادر والمراجع

1 – ابن قتيبة، عبد الله الدينوري: **أدب الكاتب**. تحقيق علي فاعور، ط1، بيروت، دار الكتب العلميّة، 1408/1988.

2 – ابن منظور، محمد بن جمال الدين الأنصاري: **لسان العرب**. بيروت، دار صادر، لا ط، لا تا.

3 – الثّعالبي، أبي منصور، **كتاب آداب الملوك** حقّقه عبد الحميد حمدان، ط1، عالم الكتب، 1428/2007.

4 – الذّهبي، الحافظ شمس الدين: **سير أعلام النبلاء**. تحقيق شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة، ط3، ج25، 1405/1985.

5 – الرّيشي، محمد: **ميزان الحكمة**، قم، دار الحديث، ط 1، أربعة أجراء، 1422هـ.

---

(1) ابن قتيبة: **أدب الكاتب**، ص9.

(2) م.ن.. ص9

التعلّم النّشط وأهميّته في التّحصيل العمليّ

نغم عزاوي إبراهيم الجعفري – د.غسان أحمد الخالد[1]

1. مفهوم التعلّم النّشط

يُعَدّ التعلّم النّشط واحدًا من المصطلحات التّربويّ حديثة الظهور، لكنّه لاقى الكثير من الرواج في الأوساط التعليميّة والتّربويّ، وقد انتشر بسرعة رهيبة في هذه الأوساط، لما نتج عن تفعيله كاستراتيجية تعليميّة من مُخرجات تربوية هامّة، وفي البداية سنتطرق لمفهوم التعلّم النّشط:

يعرّف التعلّم النّشط بأنّه: استراتيجية تعليميّة تقوم على مشاركة الطلّاب في الأنشطة الصفّية العديدة، فيكونون في ذلك معلّمين ومتعلّمين،على عكس النمط التقليدي الذي ينحصر فيه دور الطّلبة بالتلقّي السلبيّ للمعلومات (سعادة وآخرون، 2006، 32).

وعرّفه المهدي بأنّه إجراءات يتبعها الطلّاب داخل الغرفة الدراسية بعد تخطيط مسبق لها، وأنّها استراتيجيات أبعد من الاستراتيجيات الموجّهة نحو التعلّم بالحفظ، الذي تكون عادة فيه الأفكار الموجودة بالبنية المعرفيّة للطلاب غير مرتبطة بالأفكار المقدَّمة لهم، وبالتالي يحفظونها عن طريق الاستماع أو الكتاب المقرّر، أو أن تكون فيه الأفكار الموجود بالبنية المعرفيّة للطلاب متعلقة بالمادة المقدمة له، ولكن علاقتها لا يدركها الطلّاب؛ أما استراتيجيات التعلّم النّشط فتشترط أن تكون الأفكار الموجودة في البنية المعرفيّة للطلاب متعلّقة بالأفكار المطروحة لهم، وأن يدركها الطلّاب بأنفسهم، وأن تحلَّ المتعارضات المعرفيّة التي تعترضهم عن طريق التحاور والتشارك والتّفاعل الصفي داخل المنظومة الصفية، وعن طريق أنشطة تعليميّة موجهة لهذا الغرض، تعتمد على النقاش داخل الصف (المهدي، 2001، 12).

2. التعلّم النّشط من منظور النظرية البنائية

تعتبر النظرية البنائية من أكثر النظريات التّربويّ اهتمامًا بالأنشطة التي يمارسها الطّلبة، وتركيزًا عليها، فمن وجهة نظر أصحاب هذه النظرية، الطّالب هو من يكوّن المعارف والمهارات الخاصة به بنفسه، وهو من يحتفظ بها، وتتمُّ عملية تشكيل المعارف

(1) جامعة الجنان – كليّة التّربيّة

والمعلومات تلك إمّا فرديًا أو جماعيًا، وذلك اعتمادًا على خبراته السابقة المتكوّنة لديه، أو معلوماته الحالية. وقد دعا بياجيه إلى استخدام التعلّم النّشط في العملية التّربويّ بشكل مكثّف؛ لما لها من دور هامّ في دماغ الطّالب وعملياته العقلية وبُناه المعرفيّة (بدوي، 2010، 184).

هذا وقد استحوذ التعلّم النّشط على اهتمام غير مسبوق دون باقي الاستراتيجيات التعليميّة الأخرى، وتعالت أصوات علماء التربية الداعية لاعتمادها بشكل فعلي من قبل القائمين على العملية التّربويّ، وعلى وجه التحديد بعد انتشار النظرية البنائية في الميدان التربوي، وتركيزها بشكل كبير على مبادئ التعلّم النّشط، وضرورة اعتماده وأهميته، بل وصل الأمر ببعض العلماء لاعتبار النظرية البنائية والتعلّم النّشط وجهين لعملة واحدة؛ إذ تتخذ استراتيجية التعلّم النّشط من مبادئ وأسس النظرية البنائية ركائز أساسية تستند عليها في العملية التعليميّة، لا سيما فيما يتعلّق بالمبدأ الأساس في النظرية البنائية، الذي يقوم على بناء الفرد لتعلّمه بنفسه، من خلال التّفاعل مع الوسط المحيط، وبالاستناد على الخبرات السابقة المتراكمة لديه لبناء الخبرات الجديدة، على اعتبار أنّ المعرفة لا يمكن نقلها للفرد، إنّما يتمّ اكتسابها من خلال المهارات والنشاطات العقلية، وربط الخبرات السابقة بمادّة التعلّم (عطية، 2016، 239-238).

وتعتبر النظرية البنائية إحدى النظريات المعاصرة في الميدان التربوي، وقد نالت حظًّا كبيرًا من القبول والانتشار، ومن أهم النقاط التي تركّز عليها هذه النظرية في العملية التعليميّة:

- تؤكّد فكرة التعلّم من أجلِ الفهم.
- تَعدّ الطّالب محور العملية التعليميّة؛ فيكون إيجابيًا ونشطًا وفعّالًا، بينما يقتصر دور المدرّس على القيادة والتدريب.
- بناء الخبرات والوصول إلى معلومات، من خلال قيام الطّالب بالأنشطة وإعمال الفكر. (القطامي، 250،2013).
- كما أنّ البنائية ترى أنّ التعلّم ذو غرضٍ ومعنى مُتّسم بالنشاط والاستمرار والابتكار، إذ يعيد الطّالب ترتيب وتنظيم بُناه المعرفيّة جيدًا، ويعينه في التعامل مع مواقف التعليم المختلفة (إبراهيم وآخرون، 2004، 371).

فالنظرية البنائية من النظريات الحديثة التي اهتمَّت بالمتعلّم، وركّزت عليه، على اعتبار أن عملية التعلّم عملية مستمرّة ونشطة، وقد قامت استراتيجيات التعلّم النّشط على الأسس والمبادئ التي تنادي بها النظرية البنائية.

وفي ما يلي أهم الخطوط العامّة للنظرية البنائية لفهم معناها:

- النظرية البنائية عبارة عن رؤية إبستمولوجية، تعتبر أنّ الواقع يُبنى بواسطة الذات العارفة، الأمر الذي يعني أنّ المعرفة ليست مجرّد صور أو نسخة من الواقع أبدًا، وإنّما تنتج عن بناء الواقع من خلال أنشطة الذات العارفة.
- معيار الحكم على المعرفة لدى أصحاب النظرية البنائية ليس في كونها مطابقة للواقع المعبَّر عنه، وإنّما هي عملية تعمل على تسيير أمور الفرد، وحلّ المشكلات؛ والمعرفة لدى أصحاب النظرية البنائية وسيلة، فهي عبارة عن أدوات لحلّ المشكلات.
- إنّ نشاطات الذات العارفة تُعَدّ أمرًا جوهريًا لبناء المعرفة.
- المعرفة لا توجد مستقلة عن الذات العارفة، بل ترتبط بها وتلازمها، بمعنى أنّها سياقية (زيتون، وزيتون، 2003، 31).

3. أهمية التعلّم النّشط

ذكر أحمد السيّد أنّ التعلّم النّشط له أهمية كبيرة تتلخّص في عدة أمور منها:

- يجعل التعلّم متعةً وبهجة.
- يزيد من اندماج الطلّاب في العمل.
- ينمي الثقة بالنّفس والقدرة على التعبير عن الرأي.
- يساعد على إيجاد تفاعل إيجابي بين الطلّاب.
- ينمي الدّافعية للتعلّم.
- ينمّي العلاقات الاجتماعيّة بين الطلّاب، وبينهم وبين المعلّم.
- يعلّم الطلّاب اتباع القواعد، وينمّي لدى الطلّاب الاتجاهات والقيم الإيجابية (مصطفى، د. ت، 46).

فالتعليم النّشط ذو فوائد كبيرة، ولعلّ أهمّها يكمن في أنّ معارف الطلّاب السابقة في

التعلّم النّشط تعتبر أساسًا لتعلّم معارف ومعلومات جديدة، حيث إنّ استثارة المعارف شرط ضروريّ للتعلّم، والطلّاب أثناء التعلّم النّشط يتوصّلون إلى حلول ذات معنى للمشكلات والعقبات؛ لأنّهم يربطون الحلول والمعارف السابقة بأفكار وإجراءات تكون مألوفة عندهم، وليس عن طريق اللجوء إلى حلول أشخاص آخرين، كما أنّ الطلّاب خلال التعلّم النّشط يحصلون على تعزيزات كافية حول فهمهم للمعلومات والمعارف الجديدة.

في التعليم النّشط عندما يحتاج الطّالب إلى التوصل إلى ناتج معين أو التعبير عن فكرة ما، فإنّه مضطرٌّ إلى استرجاع معارفه ومعلوماته من الذاكرة في أكثر من موضوع، ثمّ ربطها بعضها ببعض، ويبيّن التعلّم النّشط للطلّاب قدرتهم على التعلّم دون مساعدة سلطة ما، ممّا يعزّز ثقتهم بذواتهم، ويجعلهم أكثر نشاطًا خلال التعلّم النّشط، والمهمّة التي ينجزها الطّالب بنفسه، أو يتشارك فيها مع الطلّاب الآخرين، تكون ذات أهمية أكبر من المهمة التي ينجزها له شخص آخر، والتعلّم النّشط يساعد على تغيير صورة المدرّس على أنّه المصدر الوحيد للمعلومات، وفي التعليم النّشط للطلاب لا يقتصر الأمر على الجانب المعرفيّ، بل إنّهم يكتسبون مهارات التّفكير العليا، وتعلّمهم كيف يتعاملون مع آخرين يختلفون عنهم. (الأسطل، 2010، 16).

4. مبادئ التعلّم النّشط وأُسُسه

تتلخص مبادئ التعلّم النّشط فيما يلي:

- التعلّم النّشط هو الذي يشجّع التّفاعل بين المعلّم والمتعلّمين، فيجعلهم يفكرون في قيمهم وخططهم المستقبلية.
- التعلّم النّشط هو الذي يشجّع على النشاط، حيث إنّ المتعلّمين لا يتعلّمون من خلال الإنصات وكتابة المذكرات فقط، وإنّما من خلال التحدث والكتابة عمّا يتعلّمون، وربطها بخبراتهم السابقة، وتطبيقها في حياتهم اليومية.
- التعلّم النّشط يشجّع على التعاون بين الطلّاب، حيث إنّ التعلّم يتعزز بصورة أكبر عندما يشارك فيه الطلّاب بشكل جماعي.
- التعلّم النّشط هو الذي يضع توقُّعات عالية لأداء الطلّاب؛ لأنّ ذلك يساعد المتعلّمين على محاولة تحقيقها.

- التعليم النّشط يقدّم تغذية راجعة سريعة، فالطلّاب بحاجة إلى أن يتأمّلوا فيما تعلّموه وما يجب أن يتعلّموه، وإلى تقييم ما تعلّموه وتحديد ما لا يعرفونه. (صقر، 2016، 21).

وقد قسَّم بعض العلماء المبادئ الخاصّة بالتعلّم النّشط إلى مبادئ خاصة بالمتعلّم، ومبادئ خاصّة بالمعلّم:

مبادئ التعلّم النّشط الخاصة بالمتعلّم:

- المتعلّم محور عملية التعلّم النّشط:

حيث إنّ التعلّم النّشط يرتكز على المتعلّم، فالمتعلّم محور العملية التعليميّة، وهو من يقوم بالأنشطة والمهامّ التي يوفّرها المعلّم له في الموقف التعليمي.

- استعادة واهتمام المتعلّم في أثناء التعلّم النّشط:

ينبغي على المتعلّم أن يكون مستعدًا ومهتمًا بالعملية التعليميّة، حتّى يتمكن التعلّم النّشط من تحقيق الأهداف المرجوَّة منه، وفي حال عدم قيام المتعلّم بذلك فإنه كفيل بفشل التعلّم النّشط والعودة إلى عملية التعلّم التقليدي، حيث إنّ المعلّم هو الذي يسيطر على كلّ شيء.

- التّفاعل الإيجابي في الموقف التعليمي:

يجب أن يكون المتعلّمون متفاعلين بإيجابية في المواقف التعليميّة التي تجهز لهم داخل الحصة الدراسية وخارجها، حتّى يتمكنوا من تحقيق الأهداف التعليميّة من التعلّم النّشط.

- ممارسة المتعلّم لمهامّ تعليميّة في مستوى قدراته:

بحسبان أنّ التعلّم النّشط يؤْمن بأنّ المتعلّم هو محور العملية التعليميّة، فيجب أن تقدّم له المهام الموكلة إليه، بحيث تكون على مستوى قدراته العقلية والجسدية، حتى يكون طرفًا أساسيًا في العملية التعليميّة (أمبو سعيدي، الحوسنية، 2016، 29).

مبادئ التعلّم النّشط الخاصّة بالمعلّم

على الرّغم من أنّ المتعلّم هو محور العمليّة التعليميّة، فإنّ دور المعلّم في التعلّم النّشط لا يُهمَل، وهناك عدّة مبادئ متعلّقة بالمعلّم في عملية التعلّم النّشط، وهي:

- إلمام ووعي المعلّم بالجوانب العامّة لدوره:

ينبغي على المعلّم أن يكون واعيًا لدوره التربوي، فدوره لا ينحصر فقط بتقديم المعلومة للطلاب، بل يجب عليه أن يساعد الطلّاب على تحقيق أهداف العملية التعليميّة.

- إلمام المعلّم بالمهارات الأساسية لتنفيذ الموقف التعليمي النّشط:

ومن هذه المهارات مهارة التخطيط الجيد للمواقف التعليميّة المتمركزة حول المتعلّم، ومهارة أصول استخدام أساليب واستراتيجيات التعلّم النّشط.

- تقديم التعزيز والتغذية الراجعة المناسبة:

من أهم أدوار المعلّم تقديمه للتغذية الراجعة، والتعزيز الفوري المناسب، ليحقق التعلّم النّشط الأهداف المرسومة له.

- التنوّع في استخدام استراتيجيات التعلّم النّشط:

ففي التعلّم النّشط مجموعة كبيرة ومتنوّعة من الاستراتيجيات والأساليب التعليميّة، وعلى المعلّم انتقاء واختيار الأساليب والطرائق المناسبة للطلاب وللأهداف المرسومة للعملية التعليميّة.

- حماس المعلّم نحو تطبيق التعلّم النّشط:

حيث إنّ حماس المعلّم ينتقل بدوره إلى الطلّاب، فتحمس المعلّم لاستخدام واختبار طرائق تدريس واستراتيجيات التعلّم النّشط، من شأنه أن ينعكس على طلابه ويجعلهم يتفاعلون معه.

- إدراك المعلّم لنفسه بأنّه قدوة ونموذج:

عند إدراك المعلّم بأنّه القدوة والنموذج للطلاب، فإنّه سيعمل على تقديم أفضل ما عنده أثناء تطبيق أساليب واستراتيجيات التعلّم النّشط.

- الإشراف الفعّال على ممارسة الطّلبة للأنشطة:

على المعلّم الإشراف على طريقة تنفيذ الطلّاب للأنشطة المطلوبة منهم، حتّى يكون هو ميسّر عملية التعلّم النّشط، ولا ينبغي أن يتركهم لأنفسهم بدعوى أنهم محور العملية التعليميّة.

على المعلّم مراعاة الفروق الفردية للطلاب الذين لديه، واختيار الاستراتيجيات التي تتناسب معهم، وتحقّق أهداف العملية التعليميّة في التعلّم النّشط (أمبو سعيدي، الحوسنية، 2016، 30).

وأهم الأسس للتعلّم النّشط :

- إشراك الطلّاب في تحديد أهدافهم التعليميّة.
- إشراك الطلّاب في عملية اختيار نظام العمل وقوانينه.
- مراعاة حرّية الاختيار.
- تعدّد مصادر المعرفة والمعلومات وتوجيه الطلّاب إليها.
- السماح للطلاب بتوجيه الأسئلة للمدرّس أو لبعضهم البعض وفق طريقة يتّفقون عليها مسبقًا.
- مراعاة أن يكون التعلّم مرتبطًا بواقع حياة الطلّاب بهدف تحقيق أفضل سبل التعلّم، ويكون ذلك عن طريق استخدام طرائق ومناهج متنوعة تتناسب مع جميع الطلّاب.
- توفير بيئة تعليميّة مساعدة ومريحة وممتعة، بحيث تشجع على عملية التعلّم وتثير الفكر، ويمكن أن يتمّ تشكيلها على شكل مجموعات.
- استخدام جميع السبل الممكنة من أجل ضمان تعلّم الطلّاب، مثل الكتابة والقراءة ولعب الأدوار والتمثيل والتجريب، وغيرها ممّا يساعد على ذلك.
- استخدام أساليب وطرائق واستراتيجيات تعليميّة تتمحور حول الطّالب، بحيث تكون متناسبة مع إمكانيات الطلّاب وتراعي رغباتهم واهتماماتهم.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلّاب لضمان تحقيق أفضل السبل الممكنة للتعلّم، فيجب استخدام أساليب وطرائق متنوعة تناسب جميع الطلّاب في الحصة الدراسية.
- إشراك الطلّاب في عملية تقييم ذواتهم وتقييم رفاقهم داخل الحصة الدرسية، وتعلّم آليات التقييم المتّبعة في ذلك.
- إتاحة الفرص للطلّاب لعملية التواصل في كافة النواحي والاتجاهات، مع الطلّاب من جهة ومع المعلّم من جهة أخرى.

- إشاعة جوّ من الراحة والطمأنينة والهدوء والمرح داخل الحصة الدراسية (أبو الحاج، 2016، 23).

5. عناصر التعلّم النّشط

تحدّث الباحثون في مجال التربية وطرائق ومناهج التدريس عن ضرورة وجود أربعة عناصر أساسية تمثل الأركان المهمة لاستراتيجيات التعلّم النّشط ، وهذه العناصر هي:

الكلام والإصغاء:

أوضح العلماء أنّ الكلام يوضح التّفكير، وهذا معناه أنّه عندما نعبر عن أنفسنا بالتكلم بصوت مرتفع، فإنّ هذا يعبّر عن توجّه أو ميول لاستخلاص الأفكار وتنظيم عملية التّفكير، ففي الواقع ما نفعله هو تشكيل مجموعة من الأفكار الموجودة في عقولنا، ومن هنا أصبح من الضروري على الطلّاب أن يتكلّموا وينصتوا لبعضهم البعض، لأنّ هذا يتطلّب منهم ربط أفكارهم بشكل مناسب، والعمل على تنظيم خطوات أفكارهم.

وظهرت في هذا المجال طريقة لحلّ المشاكل عن طريق التّفكير بصوت مرتفع بين اثنين، حيث يقوم الطّالب الأول بإعطاء مشكلة لحلّها، فيقوم بقراءتها بصوت مرتفع، والعمل على إيجاد الحلول لها عن طريق التكلّم عنها، وفي الوقت نفسه يقوم الطّالب بالإصغاء الإيجابي النّشط، ويطلب من الطّالب الثاني الإصغاء لما يقال له، ويساعد الطّالب الأوّل في تنظيم الأفكار الشفوية ويوضحها.

والإصغاء النّشط له أهمية كبيرة في عملية التعلّم النّشط، فإذا كان مطلوبًا من الطلّاب تعلّم الكلام عن طريق مواقف حلّ المشكلات، فالمطلوب منهم أيضًا أن يكون لديهم القدرة على التّفاعل والإصغاء مع ما يقوله الطلّاب الآخرون (سعادة وآخرون، 2006، 57).

الكتابة:

عملية الكتابة تساعد على إيضاح ما يفكر به الشخص، فلها دور مماثل لما يفعله عنصر الكلام، فالكتابة تسمح باكتشاف الأفكار والتوسع فيها، والكتابة تدعم عملية التعلّم النّشط، ليس فقط عندما تسمح للطلاب أن يعيدوا كتابة أفكار الآخرين، وإنّما عندما تغوص في أعماق تفكيرهم وتعمل على تنميتها وتطويرها (سعادة وآخرون، 2006، 58).

القراءة:

القراءة أساس العملية التعليميّة، وتتطلب بالعادة فهم ما يفكر به الآخرون، ومن أجل جعل الطلّاب أكثر رغبة واهتمامًا بالقراءة، تقترح الأبحاث التّربويّ ضرورة تزويد الطلّاب بأسئلة معينة قبل القيام بعملية القراءة، لكي يجيبوا عليها من خلال القراءة، كما يمكن أن يطلب منهم تلخيص ما قاموا بقراءته شفويًا أو كتابيًا، فمثل هذه الواجبات أو التمارين تساعد على فهم كبير لما تمَّت قراءته، حيث يكون تركيز وانتباه الطلّاب أثناء القراءة على المعلومات ليتمكنوا من الإجابة على الواجبات والأسئلة المطروحة عليهم (سعادة وآخرون، 2006، 60).

التأمّل والتفكّر:

يحتاج كلٌّ منا فترات من الهدوء ليتسنى لنا التّفكير العميق بأنفسنا، وبما يدور حولنا من أمور أكاديمية وشخصية، والطلّاب هم بحاجة لمثل هذه الفترات، فيجب توفير الوقت اللازم للطلّاب حتّى يفكّروا ويتأمّلوا في أيّ مادة تعليميّة أو فكرة تعليميّة جديدة تطرح عليهم لأوّل مرّة، ففترة التأمّل الخاصة تسمح للطلاب بفرز كافة المعلومات وفهمها بعمق وتصنيفها، مع التّفكير الواضح والسليم في عملية ربطها مع ما لديهم من معارف ومعلومات سابقة، وتسمح لهم بإيجاد وبناء أفكار ومعلومات ومعارف وأسئلة تكون جديدة وأكثر عمقًا (سعادة وآخرون، 2006، 61).

6. خصائص التعلّم النّشط

1- المعلّم في التعلّم النّشط مرشد وميسّر ومحفّز ومشجّع ولا يقتصر دوره على الإلقاء والمحاضرة فقط.

2- يجب على المعلّم تقبّل الأفكار والآراء المطروحة من قبل جميع الطلّاب، كما يجب عليه تأمين بيئة تعليميّة آمنة، من شأنها مساعدة الطلّاب على طرح جميع الأسئلة والأفكار والاستنتاجات دون خوف، واحترام جميع الآراء والأفكار المطروحة من قبل زملائه الطّلبة.

3- يصمّم الأنشطة التعليميّة بشكل مثير يسهم في تحفيز الطلّاب، وإثارة دافعيتهم وفضولهم للتعلّم، والبحث عن كلّ ما هو جديد.

4- يمكّن التعلّم النّشط من تنمية مهارات الاتصال الشفوية وتطويرها؛ وذلك من خلال

العروض التي يقوم الطلّاب بتأديتها.

5- يقوم التعلّم النّشط على تسخير الوسائل البصرية واستخدامها بطريقة تقنية ومهنية عالية في عملية التعليم.

6- لا يقتصر دور الطّلبة على الدور القديم المناط بهم القائم على استقبال المعلومات فقط، بل من خلال التعلّم النّشط ظهرت أدوار جديدة للطالب، تتمثّل في البحث عن المعلومات، وفهمها واستيعابها، والقيام بشرحها، ومشاركتها مع رفاقه في الصف.

7- يعتمد التعلّم النّشط على تمكين الطّلبة من استخدام الموادّ الخام الأولية.

8- تركّز استراتيجية التعلّم النّشط على أهمية عملية التقويم، وضرورة اقترانه بمراحل التعلّم، وعلى رفع قدرة المتعلّم على تقييم ذاته (الزايدي، 2008، 23).

دور كلّ من المعلّم والمتعلّم في بيئة التعلّم النّشط

أولًا: دور المدرّس في التعلّم النّشط:

كما أسلفنا سابقًا، فدور المعلّم في استراتيجية التعلّم النّشط يختلف اختلافًا جذريًا عن دوره في التعلّم التقليدي، فهو في هذا النمط من التعلّم الموجّه والمسهّل والمرشد للعملية التعليميّة التعلّمية؛ إذ يجب عليه القيام بإدارة المواقف التعليميّة بذكاء ومرونة عالية ومهنية كذلك، فهو يوجّه الطّلبة للحصول على المعلومات، الأمر الذي يترتّب عليه إتقان المعلّم لعدد من المهارات والكفايات المرتبطة بطرح الأسئلة، والإثارة وتحضير المواقف التعليميّة المشوّقة والممتعة، وإدارة الحوار والنقاش مع الطّلبة (العدوان وأحمد، 2016، 57).

كما يتمثّل دور المعلّم في صياغة القواعد الأساسية التي يجب الالتزام بها في تعامل الطّلبة مع بعضهم البعض داخل الحجرة الصفية، كما يعمد إلى التنويع في اتباع طرائق التدريس والأنشطة بحسب ما تقتضيه المواقف التعليميّة.

ومن المهامّ الواجب على المدرّس القيام بها في التعلّم النّشط، العمل على زيادة الدافعية للتعلّم لدى الطلّاب، مع مراعاة الترابط والتكامل بين مجمل الموادّ الدراسية، مع الحرص على تشجيع طلابه على المشاركة في التعليم، والربط بين المعلومات التي يتلقّاها المتعلّم والبيئة المحيطة، كما يقوم المعلّم بتنمية روح العمل الجماعي، وحبّ التعاون

لدى المتعلّمين (شاهين، 2011، 104).

ويمكن تلخيص أهمّ الأدوار التي يقوم بها المدرّس من خلال التعلّم النّشط فيما يلي:

- المدرّس هو مدير، وميسّر، وموجّه، ومرشد للتعلّم.
- المدرّس يضع دستورًا وقواعد للتعامل مع الطلّاب داخل الحصة الدراسية.
- المدرّس ينوّع الأنشطة وطرائق التدريس تبعًا للموقف التعليمي.
- المدرّس يربط عملية التدريس ببيئة الطلّاب وخبراتهم.
- المدرّس يستعمل أساليب المشاركة وتحمّل المسؤولية.
- المدرّس يراعي التكامل بين الموادّ الدراسية المختلفة.
- المدرّس يعمل على زيادة دافعيّة الطلّاب للتعلّم (قرني، 2013، 140).

ثانيًا: دور الطّالب في التعلّم النّشط:

انطلاقًا من تأكيد التعلّم النّشط لإيجابية المتعلّمين، يمكن تحديد دوره وفقًا لما أثبته علماء التربية، إذ أصبحت أدوار الطّلبة أكثر تنوّعًا، كما أصبح المتعلّم محورعملية التعليم، ويتعاون مع الزملاء بعيدًا عن المناقشة، ويهتم لآراء الآخرين بإصغائه لهم مثلما يصغون إلى آرائه، ويربط المواد بعضها ببعض عند التعلّم، ولا يتعلّمها بشكل منفصل، كما يتحمّل الطّالب المسؤولية في التعليم، والحصول على المعلومات، ولا تقدَّم له جاهزة (امبوسعيدي وهدى، 2016، 32).

كما يقوم المتعلّم في التعلّم النّشط بالبحث والتنقيب عن طرائق جديدة لحلّ مشكلته التي تعترضه، ويشعر أنَّه مسيطر على المعارف ويمتلكها، أي إنَّها تكون جزءًا من بُناه المعرفيّة، ويتمكّن في هذه الطريقة من تنظيم نفسه والآخرين في المجموعة؛ لامتلاكه مهارات العمل الجماعي، كما يتمكّن من السيطرة على المواقف التعليميّة، ويقوم بواجباته بدافع نابع من الذات، كما يكون حريصًا كلَّ الحرص على الوقت، ويقوم بتنظيمه، كما يتمكن من تقييم نفسه، والتعرّف على نواحي القوة والضعف لديه، كما يسهم في تقويم الآخرين تقويمًا بنّاءً، مع عدم الاستهانة بمنجزاتهم وما يقومون به.(قرني، 2013، 143).

ويمكن تلخيص دور المتعلّم في التعليم النّشط بما يلي:

- الطّالب يبحث عن المعلومات بنفسه من مصادر متعدّدة.
- الطّالب يشارك في تقييم ذاته.
- الطّالب يمارس أنشطة تعليميّة متنوّعة.
- الطّالب يشترك مع رفاقه في تعاون جماعي.
- الطّالب يطرح أسئلة وآراء وأفكارًا جديدة (شاهين، 2010، 105).

7. مقارنة بين التعلّم النّشط وبيئة التعلّم التقليديّة

في التعلّم التقليدي يلجأ الطّالب إلى حفظ جزء كبير ممّا تعلّمه، وتكون عملية تذكّره صعبة، وفي التعليم التقليدي توجد مجموعة كبيرة من الموضوعات والحقائق النظرية التي تتطلّب من الطلّاب تفكيرًا عميقًا لفهمها، وتختلط لدى الطلّاب المعلومات والنتائج، وتنشأ فكرة في عقل الطّالب أنّ كلّ ما يتعلّمه هو خاصٌّ بالمعلّم وحده، ولا يمتُّ بصلة للواقع، في حين أنّه في عملية التعلّم النّشط تندمج المعلومات والمعارف مع عقل الطّالب وتزيد من ثقته بنفسه، ويحاول التعلّم النّشط ربط الأفكار الجديدة بالحياة الواقعية، وهو يهتم بالشكل الإجمالي للمواضيع المطروحة، ولا يضيع في التفاصيل والجزئيات المعقّدة (المناعسة، 2020، 12).

ويختلف التعلّم النّشط عن التعليم التقليدي في عدّة أمور، وهي البيئة الصفية، ودور كلّ من المعلّم والمتعلّم، فالمعلّم في التعليم التقليدي يعتبر هو الملقّن، ويتحدّث طيلة زمن الحصَّة التعليميّة، وهو مُلمٌّ بالمادة التعليميّة بشكل كامل، بحيث لا يتمكن من ملاحظة أداء المتعلّمين، فهو يقوم بنقل المعلومة بغض النظر عن الفروقات الفردية بين الطلّاب، أمّا في التعليم النّشط، فالمعلّم يتّصف بأنّه منظّم وموجّه للخبرات والمواقف التعليميّة، وييسّر عملية التعليم بشكل كامل، ويراعي وجود فروق فردية بين الطلّاب داخل الحصة التعليميّة، يقوم بتنويع الاستراتيجيات والأنشطة ومناهج التدريس بما يتناسب مع كافة الطلّاب (قرني، 2013، 143).

ثمّ إنّ بيئة التعلّم النّشط هي بيئة تعليميّة مليئة بالمحفّزات والمثيرات التي تتيح للطلاب عملية التعلّم بأنفسهم، وتساعدهم على استخدام القدرات العقلية العليا، وتمكّنهم من

الوصول إلى المعرفة من خلال التعاون والتشارك في بيئة يسودها التعاون.

والمعلّم في التعلّم النّشط لا يسيطر على الموقف التعليمي فحسب، إنّما يدير الموقف التعليمي إدارة ذكية، بحيث يتمكّن من توجيه الطلّاب نحو الأهداف المطلوبة، وكلّ هذا يتطلب من المعلّم امتلاك مهارات هامّة تتعلّق بعملية طرح الأسئلة، وجعل الحصة الدراسية مشوّقة ومحفّزة لكي يشارك جميع الطلّاب في الحصة التعليميّة، وهذا شيء نفتقده في عملية التعليم التقليدي.

والطّالب في التعليم التقليدي ينال منه الملل والضجر أثناء التعلّم، وهو مقيّد في عملية التعلّم، ويعتبر مستقبلًا سلبياً للمعلومات، وعملية التواصل مع المعلّم تتمّ بشكل محدود، بينما في التعلّم النّشط يكون الطلّاب مستمتعين ومرحين، ويمتلكون الحرّية في الحصول على المعلومات من أكثر من مصدر، ويشاركون في عملية التعلّم، وتنشأ عملية التواصل بينهم وبين المعلّم من جهة، وبينهم جميعًا من جهة أخرى.والبيئة الصفّية في التعليم التقليدي تختلف عنها في التعلّم النّشط، فنجد أنّ البيئة الصفّية في التعليم التقليدي فقيرة من حيث المحفّزات والمثيرات التي تحفّز الطلّاب على التعلّم، وهي مملّة تبعث على الضجر لدى الطلّاب، على عكس ما تتصف به بيئة التعلّم النّشط (المناعسة، 2020، 13).

8. أنشطة التعلّم النّشط

إنّ أفضل طريقة للتعلّم هي التخطيط الجيّد للأنشطة، وأكثر الخطط فعالية هي الخطط ذات الأنشطة المرنة والمترابطة والواقعية، كما يجب أن تجسّد هذه الأنشطة الاستراتيجيات التي تمثل أنماطًا متعدّدة من التعلّم (جنسن، 2006، 101).

وقد صُنّفت أنشطة التعلّم النّشط في عدّة مجموعات هي:

- **الأنشطة البدنية:**

تساعد هذه الأنشطة على رفع طاقة الطلّاب الكسولين، وتسهم في تخفيف طاقة الطلّاب مفرطي الحركة، كالرياضة والألعاب البدنية، والتمارين الجسمية.

- **اللعب:**

الطلّاب، وخاصة الأطفال منهم، غالبًا ما يميلون إلى اكتشاف عالمهم عن طريق

اللّعب، ويفضّلون اللعب الذي يجمع بين التخطيط والتّفكير واللعب؛ كالألغاز والألعاب الفنية، مثل لعب الأدوار.

- **الأنشطة التجريبية:**

يتمثل الهدف من هذا النوع من الأنشطة في مساعدة الطّلبة على ربط الفكرة العمليّة مع العالم الخارجي (خارج الحصة الدراسية)، كالرحلات والمشروعات.

- **المهمّات التعليميّة:**

يتّفق هذا النوع من الأنشطة مع التدريبات الصفّية؛ كالتلوين، وحل المشكلات العمليّة، وكتابة الرسائل، والاختبارات القصيرة (Garman ,Piantanida, 2005: 15).

ذكر الدكتور جودت وآخرون مجموعة كبيرة من الأنشطة التي هي بمنزلة تطبيقات حقيقية على التعلّم النّشط، نذكر منها:

نشاط (الكتب الموسيقية):

في هذا النشاط يلجأ المعلّم إلى وضع الكراسي ظهرًا لظهر في خط مستقيم، ويضع كتابًا تحت كلّ كرسي، ثمّ يجلس كلّ طالب على كرسي، يمشي الطلّاب حول الكراسي عندما يشغل المعلّم الموسيقى، وعندما تتوقف الموسيقى، يجلس الطلّاب ويقرؤون الكتب الموجودة تحت الكراسي، ثمّ بعد عدّة دقائق يشغل المدرّس الموسيقى من جديد، وبعد انتهاء اللعبة يضع المدرّس الكتب في صندوق مخصّص كتب عليه «كتب موسيقية»؛ كي يتمكّن الطلّاب فيما بعد من متابعة قراءة القصص الموجودة فيها (سعادة وآخرون، 2006، 304).

نشاط (الكتاب الواحد):

يقسم المدرّس الطلّاب في الصفّ إلى مجموعات، ويعطي كلّ مجموعة نسخة من الكتاب نفسه، ويطلب منهم أن يجدوا أرقام الصفحات لحوادث أو أشخاص أو أشياء معيّنة في الكتاب، ويوزّع الجوائز على المجموعة الفائزة (سعادة وآخرون، 2006، 304).

نشاط (شبكات القصص):

نحتاج في هذا النشاط إلى كرَةٍ من الخيطان، وقصّة تتمّ المشاركة فيها، وندع الطلّاب

يجلسون على شكل دائرة على الأرض، ويذكر أحد الطلّاب الجملة الأولى من قصة مشهورة، ويمسك طرف كرة الخيط، ويدحرجها نحو طالب ثانٍ، الذي يذكر القسم الآخر من القصة على هيئة جملة، ونكرر هذا الفعل إلى أن تتمّ رواية القصة كاملة، وفي نهاية النشاط سنجد شبكة من المعلومات يمتلكها الطلّاب (سعادة وآخرون، 2006، 305).

نشاط (التلفاز بدلًا من القراءة):

نحضر في هذا النشاط لوحة للقراءة والتلفاز، ونوزع نسخًا منها لكلّ طالب، وقد تكون هذه أسبوعية لتسجيل الوقت المنصرم في القراءة، والوقت المنصرم بمشاهدة التلفاز في المنزل، ويعتبر الطّالب فائزًا إذا كان مجموع وقت القراءة أكثر من مجموع وقت مشاهدة التلفاز في المنزل، ويحصل الطّالب على دعوة إلى شراب أو طعام، والصفّ الذي يكون فيه أكبر عدد من الفائزين يحصل على حفلة خاصة في المدرّسة بدعم من المدرّسين (سعادة وآخرون، 2006، 307).

نشاط (كتب على شريط):

في هذا النشاط يختار الطلّاب خمسة كتب للمطالعة تكون بسيطة، ويسجّلونها على أشرطة للأطفال الذين في المستشفى ممّن لا يستطيعون القراءة، ويتمّ الحصول على الكتب من مكتبة مستشفى الأطفال، وهكذا يتمكّن الأطفال من الاستماع إلى الأشرطة وتتبّع ما تحتويه الكتب، وتقوم إدارة المدرسة مع المدرّسين بتقديم الأشرطة أيام أسبوع كتاب الأطفال (سعادة وآخرون، 2006، 308).

ومن الأنشطة التي ذكرها جودت:

- نشاط (الكتب في صور).
- نشاط (شمّاعات أو علاقات الخرز)
- نشاط (كتب الأصدقاء)
- نشاط (الكتب تفتح الأبواب)
- نشاط (القراءة قطعة من الفطيرة أو الكعكة (سعادة وآخرون، 2006، 310).

9. أهمّ استراتيجيات التعلّم النّشط

لقد تعدّدت استراتيجيات التدريس التي تتوافق مع التعلّم النّشط، ويعود هذا التعدُّد إلى اعتماد التعلّم النّشط على نشاط الطّلبة، وبالتالي فإنَّ استراتيجيات التدريس التي تناسب التعلّم النّشط متنوعة وعديدة، وعلى المدرّس أن يضع في الحسبان أنّه لا توجد استراتيجية أو طريقة مثلى بصورة مطلقة، وإنَّما توجد استراتيجية أو طريقة ملائمة أكثر لدرس محدّد، وتتوافق مع خصائص وطبيعة المتعلّمين (السيد، 2011، 244).

والتعلّم النّشط لا يقتصر على استراتيجية تدريسية واحدة فقط، إنّما هو اتجاه فلسفي في التعليم، متجسد في استراتيجيات تدريسية متعددة؛ منها صُمّم في الأصل لتطبيق مفهوم التعلّم النّشط، ومنها ما يمارس فيها التعلّم النّشط في بعض مراحل الدرس، ومنها التي بالإمكان أنْ يمارس فيها التعلّم النّشط، فتلتقي معه في الأسس والأهداف وبعض الإجراءات (عطية، 2016،250).

وتعرف استراتيجيات التعلّم النّشط بأنّها استراتيجيات للتعليم يوجّه باتجاه دمجِ الطّلبة في أداء عمل ما داخل غرفة الصف، يلي الدمج مرحلة التّفكير بما يجب فعله، شرط أنْ تكونَ الأفكار الموجودة في بناهم المعرفيّة مرتبطة بشكل أو بآخر بالأفكار الجديدة التي تقدّم لهم، وأنْ يستوعبوها ويدركوها بأنفسهم، ويتحاور الطلّاب من خلال هذه الاستراتيجية ويتناقشون لتفسير التدخلات المعرفيّة التي قد تحصل، وذلك في مجموعات منظّمة بإشراف وتوجيه المدرّس (قرني، 2013، 52).

كما أنَّ استراتيجيات التعلّم النّشط تتضمّن عددًا من الأنشطة المشاركة في العناصر الأساسية، والتي تحثّ الطّلبة على الممارسة والتّفكير في الأمور التي يتعلّمونها ويقومون بها، ومن الممكن توظيف هذه الأنشطة في تنمية مهارات التّفكير العليا، والتحاور مع الأقران، وعليه يكون دور المدرّس في هذه الاستراتيجيات مرشدًا وملاحظًا ومتابعًا ومقوّمًا لأداء الطّلبة، ومستخدمًا أدوات ملائمة للموقف التعليمي، ويتوجّب عليه أن يدرك جيدًا أنَّ استراتيجيات التعلّم النّشط تعدّ مجموعة من الأدوات المساعدة، تستعمل بهدف إحداث تعلّم أفضل للطلاب، وليست هذه الاستراتيجية هي الغاية النهائية أو الهدف المنشود من التعلّم، فكثير من المدرّسين يعتقدون أنّه بمجرّد تطبيق هذه الاستراتيجية يكون قد حدث التعلّم لدى الطّلبة، وهو اعتقاد خاطئ، وقد تنتج عنه آثار سلبية مدمّرة للطلاب (الشمري، 2011، 18).

وذكر (سعادة، 2006) أنَّ من استراتيجيات التعلّم النّشط:

- العصف الذهني.
- القدوة.
- لعب الأدوار.
- دراسة الحالة.
- فكّرْ، زاوجْ، شاركْ.
- التعلّم القائم على الخبرة (سعادة، 2006، 129).

ويرى (الشمري، 2011) أنّها تصنّف إلى (101) استراتيجية ومنها:

- أوجد الخطأ.
- المراسل المتنقّل.
- أعواد المثلّجات.
- الكرسي الساخن.
- مثلث الاستماع.
- حلقة الحكيم (الشمري، 2011، 7).

ومن وجهة نظر الباحثة، فإنّ هذا التنوّع والتعدّد في استراتيجيات التعلّم النّشط يؤدّي بطبيعة الحال إلى ازدياد الفرصة للمدرس لاختيار الاستراتيجية المثلى لدرس معين؛ وبالتالي إحداث تعلّم مرغوب به مع الأخذ بالحسبان أنّه لا توجد استراتيجية أو طريقة أو أسلوب أمثل، وإنَّما تكون الاستراتيجية أكثر ملاءمة للمادة الدراسية وطبيعة المتعلّمين، والمدرّس الكفء هو الذي يحسن اختيار الاستراتيجية المناسبة.

الخاتمة

إنّ واقع المدرسة الحالي وما يرافقه من استخدام لاستراتيجيّات تعليميّة تقليديّة تركز على الجانب المعرفيّ المتمثّل في الحفظ الآلي للمعلومات وتكديسها في ذهن الطّلبة بطريقة لا تشجّع على تنمية تفكيرهم بشكل علمي سليم يساعد في توليد أفكار جديدة، وبالأخصّ فيما يتعلّق بجانب تدريس مقرر مادة علم النّفس، فنظرًا لتراكم المعلومات فيها، وتركيزها على المعرفة من دون استغلال ما هو كامن من قدرات لدى الطّلبة.

وفي السّنوات الأخيرة بدأ التّركيز على رفع مستوى التّحصيل العمليّ نظرًا للتّطورات السّريعة في الأنظمة العمليّة والتّربويّ والاجتماعيّة والثّقافيّة وغيرها، كما أنّ التّعقد في ديناميكيّة الحصول على المعرفة وتلخيص مكوّناتها عبر الأقمار الصّناعيّة والإنترنت وأنظمة الاتّصال جعل الاهتمام بالمكوّنات الأساسية والمركبة أمرًا مهمًا لمواكبة تطوّر العلوم المختلفة، فإذا تمكّن الطّالب من إتقان مهارات التّفكير، والتّفاعل مع معطيات البيئة، ومتطلّبات العصر، واستخدم مهارات العلم بطريقة صحيحة، تمكّن من أن ينمو علميًّا ويرتفع مستوى تحصيله، ويكتسب خبرات تمكّنه من مواجهة المشكلات والمقتضيات اللّازمة للحياة في عصر العولمة وعصر العلم والتكنولوجيا وعصر الإنترنت والصّراعات الدائمة، أي تنمو شخصيته بصورة متكاملة في كل جوانب التعلّم المعرفيّة والنّفسحركيّة والوجدانيّة. ومن هنا تكمن أهمية رفع مستوى التّحصيل العمليّ، وضرورة تنميته لدى الطّلبة بحيث يُصبح المتعلّم ذو نظرة شموليّة للعلوم والمعارف التي يتكوَّن منها الموضوع، وكيفية تحليلها وإدراك العلاقات بينها، وكيفية اتجاه تأثير هذه العلاقات بعضها ببعض، ومن ثم تكون نظرة شموليّة للموضوع تتيح للمتعلّم فيما بعد تركيب هذه المنظومة بصورة أكثر إبداعًا.

إنّ التعلّم عملية بنائية مستمرة وعرضة للتّوجيه، ويستثار التّفكير عن عرض الخبرات عن طريق مواقف إشكاليّة أو مهمات حقيقية، ويعيد المتعلّم بناء معرفته عن طريق التّفاوض الاجتماعيّ مع الآخرين، والمعرفة القبليّة شرط للمعارف اللّاحقة ومعرفة ما فيها من أخطاء، ولابد أن يعتمد التعلّم على التّفكير والانطلاق إلى مهارات ما وراء المعرفة أي تعلّم كيفية التعلّم.

ومما سبق يُلاحظ العلاقة الوثيقة ما بين المعرفة الجديدة والخبرات السّابقة، إذ يقوم المتعلّم عن طريق التّفاعل مع الوسط الماديّ وبوجوده في محيط اجتماعيّ بتفعيل

عمليات التّفكير المختلفة، وعن طريق هذا الموقف النّشط للمتعلّم يحصل التعلّم الجديد، وما مر معنى يدل على الدّور النّشط لمواقف الاستراتيجيات البنائيّة في تنشيط مهارات التّفكير لدى المتعلّم وهذا يتفق مع المعايير التّربويّ الحديثة سواء المحليّة أم العالميّة التي تدعو إلى الاعتماد على التّفكير وتزويد المتعلّم بأدوات التعلّم الأساسيّة.

قائمة المراجع

- أبو الحاج، سها أحمد. المصالحة، حسن خليل. (2016). استراتيجيات التعلّم النّشط: أنشطة وتطبيقات علمية. الأردن: مركز ديبونو لتعليم الفكر، ط1.
- الأسطل، محمد زياد. (2010). أثر تطبيق استراتيجيتين للتعلّم النّشط في تحصيل طلاب الصف التاسع في مادة التاريخ وفي تنمية تفكيرهم الناقد. رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، كلية العلوم التّربويّ، قسم المناهج وطرق التدريس.
- أمبوسعيدي، عبد الله بن خميس. والحوسنية، هدى بنت علي. (2016). استراتيجيات التعلّم النّشط، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- جنسن،إيريك.(2006). التدريس الفعال. الرياض: مكتبة جرير.
- حميدة، أماني مصطفى السيد. (2008). فاعلية استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي والمتشابهات في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التّفكير لدى طلاب المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
- زيتون، كمال عبد الحميد. (2005). التدريس نماذجه ومهاراته. القاهرة: عالم الكتب، . ط2.
- السرور، ناديا هايل. (2005). تعليم التّفكير في المنهج المدرسي. عمان: دار وائل.
- سعادة، جودت أحمد. وآخرون. (2006). التعلّم النّشط بين النظرية والتطبيق. الأردن: دار الشروق. ط1.
- شاهين، عبد الحميد حسن. (2010). استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلّم وأنماط التعلّم. جامعة الإسكندرية، كلية التربية: بدمنهور.
- الشمري، ماشي بن محمد. (2011). استراتيجية في التعلّم النّشط. المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم، ، ط1.
- صقر، ختام محمد نبهان. (2016). أثر استخدام استراتيجية الصف النّشط على تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في مادة الرياضيات في مدنية نابلس واتجاهاتهم نحو تعلّمها. رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس، جامعة النجاح الوطنية في نابلس، كلية الدراسات العليا، فلسطين.
- محمود سالم المهدي، أثر استراتيجية التعلّم النّشط في مجموعات المناقشة على التّحصيل والاستعياب المفاهيمي نحو تعلّم الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة التربية العمليّة، المجلد الرابع، العدد الثاني، 2001.
- مصطفى، أحمد السيد عبد الحميد.(د.ت). استراتيجيات معاصرة في تعليم الرياضيات وتعلّمها خاص لمقرر طرق تدريس الرياضيات. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة المنفوية، كلية التربية، مصر.
- المناعسة، حمزة محمد.(2020). درجة توظيف التعلّم النّشط لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس قصبة عمان في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير في التربية جامعة الشرق الأوسط، كلية العلوم والتربية، قسم المناهج وطرق التدريس.

دعاوى الحداثيين في نظريّات الإعجاز القرآني والردُّ عليهم

تحسين عزيز شلال

إشراف الدّكتور محمد الترك

لمّا كان القرآن الكريم هو الأساس الأوّل والجوهر الحقيقي للرّسالة الإسلاميّة؛ لِما فيه من الأخبار الغيبيّة والقضايا العقدية، وأحكام التّشريع، اهتمّ المستشرقون –وعلى نهجهم سار بعض الحداثيين العرب– بموضوع مصدر القرآن الكريم، وتاريخه، وجمعه، والقراءات، والأحرف السبعة، وغيرها من القضايا المرتبطة فيه، وكان لهم في ذلك مقاصد ودوافع متعددة ومختلفة، فادّعَوا أنّه – أي القرآن الكريم– من تأليف النبي ﷺ ووضعه، ونسبوه أيضًا إلى مصادر مختلفة، وبخاصة المحيط الذي يعيش فيه، حيث عدّوا القرآن منسجمًا ومتسقًا مع كتب الديانات السابقة (التوراة، والإنجيل)؛ لِما في قصص القرآن من تشابه بينهما، ورأوا أن أسلوب القرآن يشابه أسلوب الشّعر العربيّ أيضًا في القافية، وأنّ الدعوة إلى تفرّد الله تعالى وحدَه بالعبادة مأخوذة من الأحناف الذين كانوا يعيشون في جزيرة العرب.

والمستشرقون اليهود بهذه المزاعم يعملون على تحقيق هدف من أهدافهم، وهو أنّ القرآن موضوع وليس منزلًا من عند الله، ومن ثمّ إبعاد القدسية عنه[1]. والأصل في كلّ ذلك السماع من رسول الله ﷺ، فإنّه هو الذي أسمعنا ما أوحي إليه من القرآن بقراءته علينا والمنقول عنه بطريق متواتر بمنزلة المسموع عنه في وقوع العلم به على ما نبيّنه. وكذلك الإجماع، فإنّ إجماع هذه الأمة إنّما هو حجّة موجبة للعلم بالسماع من رسول الله ﷺ، فإنّ الله تعالى لا يجمع أمته على الضلالة، والسماع منه موجب للعلم لقيام الدلالة على أن الرسول ﷺ يكون معصومًا عن الكذب والقول بالباطل، فهذا بيان قولنا: إنّ الأصل في ذلك كله السماع من الرسول ﷺ [2].

وإنّ دعوى الحداثيين بقولهم أنّ القرآن الكريم جاء لفترة معينة من الزمن، ولفئة معينة من البشر، وهو ما عبروا عنه بتاريخية أحكام القرآن الكريم، ولا يجوز تعدية أحكام القرآن

(1) ينظر: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مناهج المستشرقين في الدراسات العربية والإسلامية، مكتبة التربية العربي، لدول الخليج، ج 2، ص:32 وما بعدها.

(2) ينظر: السرخسي: محمد بن أحمد بن أبي سهل، أصول السرخسي، دار المعرفة، بيروت ـ لبنان، ج1، ص:279.

الكريم لكل العصور والأزمان.

وحتى يحقق الحداثيون أهدافهم بعدم استمرار أحكام القرآن الكريم وتشريعاته إلى ما بعد عصر الرسول ﷺ، ادعوا أن القرآن الكريم معاصر لنفسه، وأن تشريعاته وأحكامه تشكلت في بيئة وظروف معينة، ولا يجوز حسب اعتقادهم الاستمرار بهذه الأحكام لجيل الحضارة جيل القرن الحادي والعشرين.

وقامت حول إعجاز القرآن دراسات كثيرة قديمة وحديثة، وذهب المفسرون وعلماء البلاغة في تفسير هذا الإعجاز مذاهب شتى. فوقع به التّحدّي، فتحدث البعض عن الإعجاز الغيبي، بمعنى ما أشار إليه القرآن من أمور على أنها ستقع في المستقبل، وتحدث آخرون عن الإعجاز العلمي، أي ما أشار إليه القرآن من علوم ومعارف كونية، وعن الإعجاز التّشريعي ... إلخ، فجاءت كلمة «الإعجاز» في غير إطارها التاريخي السابق.

ومن أهم النّظريّات التي قيلت في تفسير هذا الإعجاز البيانيّ أو الإعجاز الذي وقع به التّحدّي، أو على أهم الخطوط البارزة في تلك النّظريّات[1].

أولا- فكرة الصّرفة

قال النّظّام[2]. الذي كان من رؤوس المتكلّمين على مذهب المعتزلة أو على نهجهم وطرائقهم في التّفكير: إنّ الله تعالى ما أنزل القرآن ليكون حجة على النبوة، بل هو كسائر الكتب المنزلة لبيان الأحكام من الحلال والحرام، والعرب إنّما لم يعارضوه لأنّ الله تعالى صرفهم عن ذلك، وسلب علومهم به[3].

وهذا القول ينطوي على أمرين:

الأوّل: المعجزة هنا تكمن في إثبات الله تعالى أن هذا القرآن من كلامه. بدليل أنه صرفهم عن معارضته في وقت كان ذلك مقدورا لهم، أي إن المعجز هو المنع أو المانع.

---

(1) زرزور، عدنان محمد، **مدخل إلى تفسير القرآن وعلومه**، بيروت: دار القلم، ط2، 1419 هـ - 1998 م، ص157، بتصرف.

(2) النّظّام، إبراهيم بن سيّار، أبو إسحاق (ت231هـ)، شيخ المعتزلة، البصري، المتكلم، تكلم في القدر، وانفرد بمسائل، وهو شيخ الجاحظ، وانفرد بآراء خاصة تابعته فيها فرقة من المعتزلة سميت (النظامية) نسبة إليه. وله كتب كثيرة في الفلسفة والاعتزال. ينظر: الذهبي، **سير أعلام النبلاء**، 10/541.

(3) الباقلاني، محمد بن الطيب، أبو بكر (ت403هـ)، إعجاز القرآن، تحقيق: السيد أحمد صقر، القاهرة: دار المعارف، ط1، د.ت، ص8.

الأمر الثّاني: أن هذا الرأي ليس من باب الطعن على الكتاب الكريم، أو من باب الإلحاد فيه والزيغ عنه، لأن هذا الرأي قد يكون آكد في باب الإيمان والتسليم بأن القرآن كلام الله ... ولكنه من باب العجمة وشبهها في ميدان تذوق البلاغة والبيان، أو من باب التفلسف الذي يريد صاحبه إراحة نفسه من عناء البحث، وإجالة الفكر. ولهذا فإن أحدًا من علماء البلاغة لم يتابع النظّام، وكان أول من خالفه في ذلك تلميذه الجاحظ، وإنما تابعه بعض من أخذ من الفلسفة وعلم الكلام بسبب[1].

قال الإمام الباقلاني[2]: «على أن ذلك لو لم يكن معجزًا على ما وصفناه من جهة نظمه الممتنع، لكان مهما حط من رتبة البلاغة فيه، ووضع من مقدار الفصاحة في نظمه، كان أبلغ في الأعجوبة إذا صرفوا عن الإتيان بمثله، ومنعوا من معارضته، وعدلت دواعيهم عنه، فكان يستغني عن إنزاله على نظمه البديع، وإخراجه في المعرض الفصيح العجيب.

على أنه لو كان متصفًا بالصّرفة لم يكن من قبلهم من أهل الجاهلية مصروفين عما كان يعدل به في الفصاحة والبلاغة وحسن النظم وعجيب الرصف، لأنهم لم يتحدوا، ولم تلزمهم حجته، فلما لم يوجد في كلام من قبله علم أن ما ادعاه القائل بالصّرفة ظاهر البطلان ...[3].

وقد لخّص السيوطي ردودهم على هذا الزعم، بقوله: وهذا قول فاسد بدليل قوله تعالى: ﴿ قُل لَّئِنِ ٱجْتَمَعَتِ ٱلْإِنسُ وَٱلْجِنُّ عَلَىٰٓ أَن يَأْتُوا۟ بِمِثْلِ هَٰذَا ٱلْقُرْءَانِ لَا يَأْتُونَ بِمِثْلِهِۦ وَلَوْ كَانَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيرًا ﴿٨٨﴾ ﴾[4]، فإنها تدل على عجزهم مع بقاء قدرتهم، ولو سلبوا القدرة لم تبق فائدة لاجتماعهم، لمنزلته منزلة اجتماع الموتى، وليس عجز الموتى مما يحتفل بذكره.

والإجماع منعقد على إضافة الإعجاز إلى القرآن، فكيف يكون معجزا وليس فيه صفة إعجاز، بل المعجز هو الله تعالى حيث سلبهم القدرة على الإتيان بمثله.

---

(1) ينظر: القاضي عبد الجبار بن أحمد، أبو الحسن (ت415هـ)، **المغني في أبواب التوحيد والعدل**، دراسة وتحقيق: خضر محمد نبها، بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 20120م، 16/323.

(2) الباقلاني، محمد بن الطيب، أبو بكر (ت403هـ)، القاضي، الملقب بشيخ السنة، ولسان الأمة، المتكلم على مذهب المثبتة، وأهل الحديث، وطريقة أبي الحسن الأشعري خرّج له ابن أبي الفوارس. ودرس على أبي بكر ابن مجاهد الأصول، وعلى أبي بكر الأبهري الفقه. وإليه انتهت رئاسة المالكيين في وقته، عظيم الجدل، وكانت له بجامع المنصور ببغداد حلقة عظيمة. ينظر: القاضي عياض بن موسى، أبو الفضل (ت544هـ)، **ترتيب المدارك وتقريب المسالك**، تحقيق: سعيد أحمد أعراب، المغرب: مطبعة فضالة – المحمدية، ط1، 1983–1981م، 7/44.

(3) الباقلاني، **إعجاز القرآن**، ص42–41.

(4) سورة الإسراء، الآية 88.

وأيضا فيلزم من القول بالصّرفة زوال الإعجاز بزوال زمن التّحدّي، وخلو القرآن من الإعجاز، وفي ذلك خرق لإجماع الأمة أن معجزة الرسول العظمى باقية، ولا معجزة له باقية سوى القرآن.

... ولو كانت المعارضة ممكنة وإنما منع منها الصّرفة لم يكن الكلام معجزًا، وإنما يكون بالمنع معجزا، فلا يتضمن الكلام فضيلة على غيره في نفسه»[1].

ثانيًا: النظم القرآني

هذه النظرية أبرز ما قدمه القدماء من دراسات حول إعجاز القرآن، فقال الخطابي: «إنما تعذر على البشر الإتيان بمثله لأمور: منها أن علمهم لا يحيط بجميع أسماء اللغة العربيّة وأوضاعها التي هي ظروف المعاني والحوامل، ولا تدرك أفهامهم جميع معاني الأشياء المحمولة على تلك الألفاظ، ولا تكمل معرفتهم لاستيفاء جميع وجوه النظوم التي بها يكون ائتلافها وارتباطها بعضها ببعض، فيتوصلون باختيار الأفضل عن الأحسن من وجوهها إلى أن يأتوا بكلام مثله ثم يقول: «وإنما يقوم الكلام بهذه الأشياء الثلاثة لفظ حامل، ومعنى به قائم، ورباط لهما ناظم. وإذا تأملت القرآن وجدت هذه الأمور منه في غاية الشرف والفضيلة حتى لا ترى شيئا من الألفاظ أفصح ولا أجزل ولا أعذب من ألفاظه. ولا ترى نظما أحسن تأليفا وأشد تلاؤما وتشاكلا من نظمه. وأما المعاني فلا خفاء على ذي عقل أنها هي التي تشهد لها العقول بالتقدم في أبوابها، والترقي إلى أعلى درجات الفضل في نعوتها وصفاتها»[2].

ثم جاء الجرجاني[3]، وأعطى فكرة النظم القرآني صورتها الزاهية، فأراد أن يؤسس فيه علمًا جديدًا استدركه على من سبقه من الأئمة الذين كتبوا في «البلاغة» وفي «إعجاز القرآن» وبدأ الجرجاني بأن الإعجاز القرآني «ينبغي أن يكون وصفًا قد تجدد بالقرآن، وأمرًا لم يوجد في غيره ولم يعرف قبل نزوله»[4]. ثم ينفي أن يكون هذا الوصف في

(1) ينظر: السيوطي، **الاتقان في علوم القرآن**، 2/118.

(2) ينظر: الرماني، الخطابي، الجرجاني، **ثلاثة رسائل في إعجاز القرآن**، تحقيق محمد خلف الله ومحمد زغلول سلام، مصر: دار المعارف، ط3، 1976م، ص24.

(3) الجرجاني، عبد القاهر بن عبد الرحمن، أبو بكر (ت471هـ)، النحوي، كان شافعي المذهب، متكلماً على طريقة أبي الحسن الأشعري، وله فضيلة تامة بالنحو، أخذ النحو بجرجان عن أبي الحسين محمد بن الحسن الفارسي ابن أخت الشيخ أبي علي الفارسي، وأخذ عنه علي بن أبي يزيد الفصيحي، وذكره السلفي في معجمه، وصنف كتباً كثيرة، فمن أشهرها كتاب (الجمل) وشرحه بكتاب (التلخيص). ينظر: السبكي، **طبقات الشافعية**، 5/149، وابن كثير، **طبقات الشافعيين**، ص465.

(4) الجرجاني، عبد القاهر بن عبد الرحمن، أبو بكر (ت471هـ)، **دلائل الإعجاز**، بيروت: دار الكتاب العربي، ط1، 1995م، ص386.

«الكلمات المفردة» أو في «ترتيب الحركات والسكنات» أو في «المقاطع والفواصل»، أو في «الاستعارة»؛ تمهيدا لبيان أن الإعجاز، أو هذا الوصف، قائم في النظم القرآني.

والمقصود بالنظم القرآني، قال الجرجاني: «اعلم أن ليس النظم إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه «علم النّحو» وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نهجت فلا تزيغ عنها، وتحفظ الرسوم التي رسمت لك، فلا تخلّ بشيء منها»[1].

ثالثًا: التّصوير الفنيّ

أول من تحدث عن التّصوير الفني هو سيد قطب[2]، «وقد نحا سيد قطب في دراسته للقرآن منحى آخر، فلم تكن مفردات القرآن وحدها شاغلة له بموسيقاها، ولا تراكيب القرآن مستأثرة باهتمامه بتناسقها وترابطها، وإنما كان نظره مركزا في الأداة المفضلة للتعبير في كتاب الله، ولقد وجدها في التّصوير، وراح يتحدث عنها بأسلوب شعري يستهوي النفوس، ويهديها بحق إلى جمال القرآن»[3].

وقال: «التّصوير هو الأداة المفضّلة في أسلوب القرآن، فهو يعبّر بالصّورة الحسية المتخيّلة عن المعنى الذهني، والحالة النفسية، وعن الحادث المحسوس والمشهد المنظور، وعن النموذج الإنسانيّ والطبيعة البشرية. ثم يرتقي بالصّورة التي يرسمها فيمنحها الحياة الشاخصة، أو الحركة المتجددة، فإذا المعنى الذهني هيئة أو حركة، وإذا الحالة النفسية لوحة أو مشهد، وإذا النموذج الإنسانيّ شاخص حي، وإذا الطبيعة مجسّمة مرئية»[4].

ومن مسائل التّصوير البارزة:

أ- **من المعاني الذهنية**، التي أخرجت في صورة حسية لقوله تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ كَذَّبُوا بِآيَاتِنَا وَاسْتَكْبَرُوا عَنْهَا لَا تُفَتَّحُ لَهُمْ أَبْوَابُ السَّمَاءِ وَلَا يَدْخُلُونَ الْجَنَّةَ حَتَّى يَلِجَ الْجَمَلُ

(1) الجرجاني، **دلائل الإعجاز**، ص81.

(2) سيد قطب، إبراهيم حسين الشاربي (ت 1385هـ)، مفكر إسلامي مصري، من مواليد قرية (موشا) في أسيوط. تخرّج في كلية دار العلوم بالقاهرة سنة 1353 هـ -1934 م، وعمل في جريدة الأهرام، وكتب في مجلتي (الرسالة) و (الثقافة) وعيّن مدرساً للعربية، فموظفاً في ديوان وزارة المعارف، ثم مراقبا فنياً للوزارة. وأوفد في بعثة لدراسة (برامج التعليم) في أميركا ولما عاد انتقد البرامج المصرية وكان يراها من وضع الإنجليز، وطالب ببرامج تتماشى والفكرة الإسلامية، وبنى على هذا استقالته (1953) في العام الثاني للثورة، وانضم إلى الإخوان المسلمين، فترأس قسم نشر الدعوة، وتولى تحرير جريدتهم (1953 - 1954) وسجن معهم، فعكف على تأليف الكتب ونشرها، منها: **في ظلال القرآن**. ينظر: الزركلي، خير الدين بن محمود بن (ت1396هـ)، **الأعلام**، بيروت: دار العلم للملايين، ط15، 1422هـ - 2002م، 3/ 147.

(3) الصالح، صبحي، **مباحث في علوم القرآن**، بيروت: دار العلم للملايين، ط24، 1420هـ- 2000، ص319.

(4) ينظر: سيد قطب، إبراهيم حسين الشاربي (ت 1385هـ)، **التّصوير الفنيّ**، القاهرة: دار الشروق، ط17، 1425هـ-2005م، ص36.

فِي سَمِّ الْخِيَاطِ وَكَذَلِكَ نَجْزِي الْمُجْرِمِينَ﴾[1] والمعنى الذهني الذي تقرره الآية هو أن الكفار لن ينالوا القبول عند الله، وأنه يستحيل عليهم دخول الجنة! ولكن هذا المعنى المجرد يعرض بهذا الأسلوب التّصويري ... فيدعك «ترسم بخيالك» صورة لتفتح أبواب السماء، وصورة أخرى لولوج الحبل الغليظ في سمّ الخياط، ويختار من أسماء الحبل الغليظ اسم «الجمل» خاصة في هذا المقام، ويدع للحسّ أن يتأثر عن طريق الخيال بالصّورتين ما شاء له التأثر، ليستقر في النهاية معنى القبول ومعنى الاستحالة في أعماق النفس [2].

ب- **وفي تصوير الحالات النفسية والمعنوية،** قال تعالى: ﴿قُلْ أَنَدْعُو مِنْ دُونِ اللَّهِ مَا لَا يَنْفَعُنَا وَلَا يَضُرُّنَا وَنُرَدُّ عَلَى أَعْقَابِنَا بَعْدَ إِذْ هَدَانَا اللَّهُ كَالَّذِي اسْتَهْوَتْهُ الشَّيَاطِينُ فِي الْأَرْضِ حَيْرَانَ لَهُ أَصْحَابٌ يَدْعُونَهُ إِلَى الْهُدَى ائْتِنَا قُلْ إِنَّ هُدَى اللَّهِ هُوَ الْهُدَى وَأُمِرْنَا لِنُسْلِمَ لِرَبِّ الْعَالَمِينَ﴾[3].

حيث «تبرز صورة هذا المخلوق التعيس الذي استهوته الشياطين في الأرض- ولفظ الاستهواء لفظ مصوّر لمدلوله- ويا ليته يتبع هذا الاستهواء في اتجاهه، فيكون راحة ذي القصد الموحد، ولو في طريق الضلال! ولكن هناك من الجانب الآخر إخوان له يدعونه إلى الهدى، وينادونه: «ائتنا» وهو بين هذا الاستهواء وهذا الدعاء «حيران» موزع القلب، لا يدري أي الفريقين يجيب، ولا أي الطريقين يسلك، فهو قائم هناك شاخص متلفّت»[4].

ج- **مشهد من مشاهد يوم القيامة،** حيث كان للتصوير فيها نصيب وافر[5]. قال تعالى: ﴿وَلَا تَحْسَبَنَّ اللَّهَ غَافِلًا عَمَّا يَعْمَلُ الظَّالِمُونَ إِنَّمَا يُؤَخِّرُهُمْ لِيَوْمٍ تَشْخَصُ فِيهِ الْأَبْصَارُ. مُهْطِعِينَ مُقْنِعِي رُءُوسِهِمْ لَا يَرْتَدُّ إِلَيْهِمْ طَرْفُهُمْ وَأَفْئِدَتُهُمْ هَوَاءٌ﴾ [6].

أما التخييل الحسّي والتجسيم:

فهو القاعدة الأساسية التي قام عليها التّصوير الفني، أي تجسيم المعنويات، لا على وجه التشبيه والتمثيل، بل على التصيير والتحويل[7]، قال تعالى:﴿وَأَنْذِرْهُمْ يَوْمَ الْآزِفَةِ إِذِ

(1) سورة الأعراف، الآية 40.
(2) ينظر: قطب، **التّصوير الفنيّ**، ص38.
(3) سورة الأنعام، الآية 71.
(4) ينظر: قطب، **التّصوير الفنيّ**، ص44 وما بعدها.
(5) ينظر: المصدر نفسه، ص58.
(6) سورة إبراهيم، الآية 43-42.
(7) ينظر: قطب، **التّصوير الفنيّ**، ص71 وما بعدها.

الْقُلُوبُ لَدَى الْحَنَاجِرِ كَاظِمِينَ مَا لِلظَّالِمِينَ مِنْ حَمِيمٍ وَلَا شَفِيعٍ يُطَاعُ﴾[1].

فالقلوب كأنما تفارق مواضعها وتبلغ الحناجر من شدة الضيق! وقال تعالى: ﴿إِلَّا الَّذِينَ يَصِلُونَ إِلَى قَوْمٍ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ مِيثَاقٌ أَوْ جَاءُوكُمْ حَصِرَتْ صُدُورُهُمْ أَنْ يُقَاتِلُوكُمْ أَوْ يُقَاتِلُوا قَوْمَهُمْ﴾[2]، أي ضاقت صدورهم من الحيرة والحرج بين أن يقاتلوكم انتصارًا لقومهم، أو يقاتلوا قومهم انتصارًا لكم.

وهناك آيات اجتمع فيها التخييل والتجسيم، حيث صورت الآيات الأمور المعنوية جسمًا محسوسًا، وخيّلت حركة لهذا الجسم أو حوله من إشعاع التعبير، قال تعالى ﴿ وَقَذَفَ فِي قُلُوبِهِمُ الرُّعْبَ﴾ [3]، وقال تعالى: ﴿وَأَلْقَيْنَا بَيْنَهُمُ الْعَدَاوَةَ وَالْبَغْضَاءَ إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ﴾[4].

والتّناسق الفنيّ:

يوجد التّناسق الناشئ عن المقابلات الدقيقة بين الصّور التي ترسمها التعبيرات «والتّقابل: طريقة من طرق التّصوير، وطريقة من طرق التلحين، كما يقول سيد قطب من ذلك هاتان الصّورتان اللتان يعرضهما لإماتة الأحياء، وإحياء الموتى[5]، في قوله تعالى: ﴿أَوَلَمْ يَهْدِ لَهُمْ كَمْ أَهْلَكْنَا مِنْ قَبْلِهِمْ مِنَ الْقُرُونِ يَمْشُونَ فِي مَسَاكِنِهِمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ أَفَلَا يَسْمَعُونَ أَوَلَمْ يَرَوْا أَنَّا نَسُوقُ الْمَاءَ إِلَى الْأَرْضِ الْجُرُزِ فَنُخْرِجُ بِهِ زَرْعًا تَأْكُلُ مِنْهُ أَنْعَامُهُمْ وَأَنْفُسُهُمْ أَفَلَا يُبْصِرُونَ﴾[6].

وهنالك أيضا المقابلة النفسية بين الكافرين والمؤمنين، والتقابل بين صورة حاضرة الآن، وأخرى ماضية في سابق العهد والأوان: ﴿خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ نُطْفَةٍ فَإِذَا هُوَ خَصِيمٌ مُبِينٌ﴾[7].

وهنالك تناسق بين أجزاء الصّورة القرآنية المعروضة، من حيث ما يسمّى بوحدة الرسم، أي عدم التنافر بين أجزاء الصّورة، ثم توزيع تلك الأجزاء على الرقعة بنسب معيّنة يزحم بعضها بعضا، ولا يطغى في ذلك بعضها على بعض، ويأتي أخيرا دور اللون

(1) سورة غافر، الآية 18.
(2) سورة النساء، الآية 90.
(3) سورة الأحزاب، الآية 26.
(4) سورة المائدة، الآية 64.
(5) ينظر: قطب، **التّصوير الفنيّ**، ص87 وما بعدها.
(6) سورة السجدة، الآية 27-26.
(7) سورة النحل، الآية 4.

الذي ترسم به، والتدرج في الظلال بما يحقق الجو العام المتسق مع الفكرة والموضوع[1].

قال تعالى: ﴿قُلۡ أَعُوذُ بِرَبِّ ٱلۡفَلَقِ ۝١ مِن شَرِّ مَا خَلَقَ ۝٢ وَمِن شَرِّ غَاسِقٍ إِذَا وَقَبَ ۝٣ وَمِن شَرِّ ٱلنَّفَّٰثَٰتِ فِي ٱلۡعُقَدِ ۝٤ وَمِن شَرِّ حَاسِدٍ إِذَا حَسَدَ ۝٥﴾[2] «الفلق: فهي من ناحية «الفلق والغسق» مشهدان من مشاهد الطبيعة، ومن ناحية «النفاثات في العقد» و «حاسد إذا حسد» مخلوقان آدميان.

وهي من ناحية: «الفلق» و «الغسق» مشهدان متقابلان في الزمان. ومن ناحية: «النفاثات» و «الحاسد» جنسان متقابلان في الإنسان.

وهذه الأجزاء موزعة على الرقعة توزيعًا متناسقًا، متقابلة في اللوحة ذلك التقابل الدقيق، ذات لون واحد، فهي أشياء غامضة مرهوبة، يلفّها الغموض والظلام، والجو العام قائم على أساس هذه الوحدة في الأجزاء والألوان»[3].

رابعًا: النّظم الموسيقي

إن إعجاز النظم الموسيقى يعتمد بالدرجة الأوّلى على الألفاظ، وعلى الجانب الصوتي منها على وجه الخصوص، وذلك لترتيب حروفه باعتبار من أصواتها ومخارجها، ومناسبة بعض ذلك لبعضه مناسبة طبيعية في الهمس والجهر، والشدة والرخاوة، والتفخيم والترقيق، والتفشي والتّكرار[4].

ففي قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ أَنْذَرَهُمْ بَطْشَتَنَا فَتَمَارَوْا بِالنُّذُرِ﴾[5]، «من ذلك لفظة «النّذر» جمع نذير؛ فإن الضمة ثقيلة فيها لتواليها على النون والذال معًا، فضلًا عن جسأة هذا الحرف ونبوّه عن اللسان، وخاصة إذا جاء فاصلة للكلام؛ فكل ذلك مما يكشف عنه ويفصح عن موضع الثقل فيه، ولكنه جاء في القرآن على العكس، وانتفى من طبيعته.

فهذا التركيب، ومواقع الحروف، ومجرى حركاتها في حس السمع، ومواضع القلقلة في دال «لقد»، وفي الطاء من «بطشتنا»، وهذه الفتحات المتوالية فيما وراء الطاء إلى واو «تماروا»، مع الفصل بالمدّ كأنها تثقيل لخفة التتابع في الفتحات إذا هي جرت على اللسان، ليكون ثقل الضمّة عليه مستخفًا بعد، ولتكون هذه الضمة قد أصابت موضعها؛

---

(1) ينظر: قطب، **التّصوير الفنيّ**، ص90 وما بعدها.
(2) سورة الفلق، الآيات 5-1.
(3) ينظر: قطب، **التّصوير الفنيّ**، ص90 وما بعدها.
(4) الرافعي، مطصفى صادق (ت1356هـ)، **تاريخ آداب العرب**، بيروت: دار الكتاب العربي، د. ط، د. ت، 2/225.
(5) سورة القمر، الآية 36.

كما تكون الأحماض في الأطعمة. والراء من «تماروا» فإنها ما جاءت إلا مساندة لراء «النّذر» حتى إذا انتهى اللسان إلى هذه انتهى إليها من مثلها، فلا تجف عليه ولا تغلظ ولا تنبو فيه، ثم الغنّة التي سبقت الطاء في نون «أنذرهم» وفي ميمها، وللغنّة الأخرى التي سبقت الذال في النّذر»[1].

وهذه الظاهرة العجيبة التي امتاز بها القرآن في رصف حروفه، وترتيب كلماته، ومخارج الحروف وصفاتها في علم التجويد، يتجلى جمال لغة القرآن حين خرج إلى الناس في هذه المجموعة المختلفة المؤتلفة الجامعة بين اللين والشدة، والخشونة والرقة، والجهر والخفية، على وجه دقيق محكم، وضع كلا من الحروف وصفاتها المتقابلة في موضعه بميزان حتى تألف من المجموع قالب لفظي امتزج فيه خشونة البداوة، برقة الحضارة، وتلاقت عندها أذواق القبائل العربيّة على اختلافها بكل يسر وسهولة حتى وصل هذا الجمال اللّغوي إلى قمة الإعجاز[2].

أما الفكر الحداثي فقد بنى أصوله على قواعد ومفاهيم لا تتفق وقدسية القرآن الكريم، ولا تصلح لفهم القرآن الكريم ونظمه وإعجازه، لأن ما فسد أصله فسد فرعه.

والبعد الإعجازيّ في القرآن الكريم هو ما يحاول الحداثيون إغفاله على أساس أنه نص عربي تأنسن منذ نزل في بيئة العرب، على الرغم من إدراكهم لتفوقه على النصوص العربيّة، لكن هذا التفوق لا يفهم عند الحداثيين من خلال إلهيته ﷻ، بل لكون لغته فيها خصائص مميزة ترقى بأسلوبه أن يحظى بتفوق ما.

وقال الحداثيون في موقفهم من التّحدّي: «إن هذه المعجزة تتمثل في كونه تحدي خصوم الدعوة المحمدية من قريش، الذين قالوا إنه ليس من عند الله وأن محمدًا افتراه من عنده أو أعانه عليه قوم آخرون، حيث تحداهم بأن يأتوا بسورة من مثله فعجزوا عن ذلك، وهذا التّحدّي أخذ طابع التعجيز فوصف القرآن بأنه معجز، وبما أنه خص به محمد ﷺ فهو معجزة له وبما أنّ الدّعوة المحمدية موجهة في البداية إلى المشركين بمكة بنص القرآن نفسه ﴿وَلِتُنْذِرَ أُمَّ الْقُرَى وَمَنْ حَوْلَهَا﴾[3]، فإن هذا الإعجاز بقي قائمًا ما دام المخاطبون به هم العرب وحدهم، ولكن عندما اتسعت رقعة الإسلام وأصبحت تضم أقوامًا من غير العرب صار من الضروري طرح قضية الإعجاز بالصّورة التي يمكن أن

(1) زرزور، **مدخل إلى تفسير القرآن وعلومه**، ص181.
(2) ينظر: الزرقاني، **مناهل العرفان في علوم القرآن**، 2/307، تصرف بسيط.
(3) سورة الأنعام، الآية 92.

يواجه بها غير العرب، ومن هنا وسّع علماء الإسلام مضمون الإعجاز القرآني ليشمل معانيه، وهكذا أصبح المسلمون ينظرون إلى القرآن على أنه معجز بلفظه ومعانيه[1].

وبعد أن أنكر المشركون أن القرآن الكريم كلام الله أراد الله أن يبين كذبهم وعجزه وبطلان ادعائه، بقوله تعالى: ﴿فَلْيَأْتُوا بِحَدِيثٍ مِثْلِهِ إِنْ كَانُوا صَادِقِينَ﴾[2]، ثم قال تعالى: ﴿قُلْ لَئِنِ اجْتَمَعَتِ الْإِنْسُ وَالْجِنُّ عَلَى أَنْ يَأْتُوا بِمِثْلِ هَذَا الْقُرْآنِ لَا يَأْتُونَ بِمِثْلِهِ وَلَوْ كَانَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيرًا﴾[3].

ثم كان التّحدّي بعشر سور، قال تعالى: ﴿أَمْ يَقُولُونَ ٱفْتَرَىٰهُ ۖ قُلْ فَأْتُوا۟ بِعَشْرِ سُوَرٍ مِّثْلِهِۦ مُفْتَرَيَٰتٍ وَٱدْعُوا۟ مَنِ ٱسْتَطَعْتُم مِّن دُونِ ٱللَّهِ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ ﴿١٣﴾ فَإِلَّمْ يَسْتَجِيبُوا۟ لَكُمْ فَٱعْلَمُوٓا۟ أَنَّمَآ أُنزِلَ بِعِلْمِ ٱللَّهِ وَأَن لَّآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ۖ فَهَلْ أَنتُم مُّسْلِمُونَ ﴿١٤﴾﴾[4]، ثم تحداهم بسورة واحدة، بقوله تعالى: ﴿أَمْ يَقُولُونَ افْتَرَاهُ قُلْ فَأْتُوا بِسُورَةٍ مِثْلِهِ وَادْعُوا مَنِ اسْتَطَعْتُمْ مِنْ دُونِ اللَّهِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ﴾[5].

ثم تحداهم بسورة البقرة لقوله تعالى: ﴿وَإِن كُنتُمْ فِى رَيْبٍ مِّمَّا نَزَّلْنَا عَلَىٰ عَبْدِنَا فَأْتُوا۟ بِسُورَةٍ مِّن مِّثْلِهِۦ وَٱدْعُوا۟ شُهَدَآءَكُم مِّن دُونِ ٱللَّهِ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ ﴿٢٣﴾ فَإِن لَّمْ تَفْعَلُوا۟ وَلَن تَفْعَلُوا۟ فَٱتَّقُوا۟ ٱلنَّارَ ٱلَّتِى وَقُودُهَا ٱلنَّاسُ وَٱلْحِجَارَةُ ۖ أُعِدَّتْ لِلْكَٰفِرِينَ ﴿٢٤﴾﴾[6].

والرد على الحداثيين بأنّ التّحدّي كان مقصورًا على العرب وحدهم:

1- أن سورة البقرة مدنية وهذا هو التّحدّي الأخير لمشركي العرب وغيرهم إلى قيام الساعة.

2- أما الآيات السابقة المكية خوطب بها العرب لأنهم هم المتحدون فيها، أما هذه الآية ﴿يَاأَيُّهَا النَّاسُ اعْبُدُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ وَالَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾[7]، فقد خوطب بها الناس جميعًا.

3- أن آيات التّحدّي السابقة مختلفة من حيث الأسلوب عن آيتي البقرة، وبيان ذلك أن الآيات السابقة جاءت تطالب: فليأتوا بحديث مثله، بعشر سور مثله مفتريات، فأئوا

(1) الجابري، **مدخل إلى القرآن الكريم**، ص182.
(2) سورة الطور، الآية 34.
(3) سورة الإسراء، الآية 88.
(4) سورة هود، الآية 14-13.
(5) سورة يونس، الآية 38.
(6) سورة البقرة، الآية 24-23.
(7) سورة البقرة، الآية 21.

بسورة مثله، أما آية البقرة فجاء الأسلوب فأتوا بسورة من مثله، فكلمة (من) لم تذكر إلا في هذه المرحلة. وذلك لأن المخاطبين في الآيات المكية هم العرب أهل البيان والفصاحة فطولبوا بالبيان وجاءت الآيات خالية من (من).

أما آية البقرة فالمخاطبون هم الناس كلهم عربهم وعجمهم، ومعنى هذا أن المرحلة الأخيرة كان التّحدّي فيها للناس جميعًا ولا يعقل أن يتحدى الناس بالبيان وحده، وإنما هو تحدي عام عموم المخاطبين[1].

ودل النقل المتواتر بأن العرب لم يأتوا بمثل القرآن ولو بسورة واحدة، والذي يدل على ذلك أن فترة التّحدّي استمرت في العهدين المكي والمدني، وأن الله تعالى جعل التّحدّي دلالة على صدق نبوته، فكان يعلو ﷺ شيئًا فشيئًا، وهم على عجزهم على أنهم لا يقدرون على معارضته، ومما يؤكد ذلك فقد لجأوا للحرب والعداوة، والمعارضة. ولكن عجز البشر عن معارضة القرآن الكريم[2].كما أن الحداثيين تجاهلوا آيات كثيرة في القرآن الكريم، تؤكد عالميته وأنه جاء للبشر كلهم، وفي كل الأزمنة وإلى قيام الساعة، ومن الأدلة على ذلك، قوله تعالى: ﴿وَمَا تَسْأَلُهُمْ عَلَيْهِ مِنْ أَجْرٍ إِنْ هُوَ إِلَّا ذِكْرٌ لِلْعَالَمِينَ﴾[3]، وقوله تعالى: ﴿وَمَا هُوَ إِلَّا ذِكْرٌ لِلْعَالَمِينَ﴾[4]، وقوله تعالى: ﴿إِنْ هُوَ إِلَّا ذِكْرٌ لِلْعَالَمِينَ﴾[5]، فهذه الآيات القرآنية جاءت تؤكد عالمية القرآن بشكل واضح.

وفي قول الحداثيّين إن علماء الإسلام أصبحوا ينظرون إلى القرآن على أنه معجز ليس بلفظه فقط بل بمعانيه أيضًا[6].

فكان الرد بأن القرآن معجز بلفظه ومعناه. ولذلك عني العلماء من السلف والخلف بالبلاغة القرآنية لأنها أساس الإعجاز، فقد درس ابن قتيبة[7] الصّور البيانيّة في القرآن الكريم، وقال بالتفاوت بين قصائد الشاعر الواحد، وبالتفاوت بين الشّعراء، غير أن القرآن غير متفاوت الإعجاز، وعلل هذا الإعجاز عن طريق البديع، ووضح ذلك في كتابه تأويل مشكل القرآن، فبلاغة القرآن تعتمد على دقة التعبير، والإجادة في الوصف بألفاظ قليلة، وتوسع في الدلالة.

(1) ينظر: عباس، فضل حسن، **إعجاز القرآن الكريم**، عمان: دار الفرقان، ط3، 1999م، ص 12.
(2) ينظر: الباقلاني، **إعجاز القرآن**، ص 22–20.
(3) سورة يوسف، الآية 104.
(4) سورة القلم، الآية 52.
(5) سورة ص، الآية 87.
(6) الجابري، **مدخل إلى القرآن الكريم**، ص185.
(7) ابن قتيبة، عبد الله بن مسلم، أبو محمد (ت276هـ)،

وقال ابن قتيبة: «إنما يعرف فضل القرآن من كثر نظره، واتسع علمه، وفهم مذاهب العرب وافتنانها في الأساليب، وما خص الله به لغتها دون جميع اللغات»[1].

وحدَّد هذه الخصائص البلاغة حين قال عن العرب لهم: «المجازات في الكلام، ومعناها: طرق القول ومآخذه. ففيها الاستعارة: والتمثيل، والقلب، والتّقديم، والتأخير، والحذف، والتّكرار، والإخفاء، والإظهار، والتّعريض، والإفصاح، والكناية، والإيضاح، ومخاطبة الواحد مخاطبة الجميع، والجميع خطاب الواحد، والواحد والجميع خطاب الاثنين، والقصد بلفظ الخصوص لمعنى العموم، وبلفظ العموم لمعنى الخصوص»[2].

فالقرآن الكريم معجزة لأنه أجاد استعمال خصائص اللغة العربيّة ووصل بها إلى القمة على الرغم من تمتع العرب بهذه البلاغة، إلا أنهم لا يستطيعون الإتيان بمثل القرآن.

وما ذهب إليه الحداثيون من فصل اللفظ عن المعنى، وأن اللفظ كان في مرحلة مخاطبة العرب وحدهم، ثم أصبح علماء الإسلام يوسعون الإعجاز ليشمل المعنى، يعتريه الوهن وعدم الدقة، وذلك لعدة أسباب منها:

1- لا يصح الفصل بين اللفظ والمعنى لا في لغة العرب ولا في غيرها.

2- لم يكن الخطاب القرآني في المرحلة المكية باللفظ وحده، وإنما بالمعنى أيضًا بدليل أن العرب عجزوا عن الإتيان بعشر سور مثله مفتريات المعاني.

3- أنّ علماء الإسلام لا علاقة لهم بقضية إثبات إعجاز القرآن الكريم، إنما هو خطاب للعامة والخاصة، يخاطب العقل والعاطفة، وكامن في ذاته.

أما في قضية نظم القرآن الكريم، الذي هو أساس الإعجاز لأنه يربط بين اللفظ والمعنى، قال الحداثيون: لم يكن هذا النوع في إعجاز القرآن الكريم ليمر من دون أن يثير ردود فعل داخل الدائرة العربيّة الإسلاميّة، إن الاعتراف بما في القرآن من أخبار الغيوب أمر مقبول بل مرغوب، ولكن لا يجوز أن يكون على حساب تأثير البيان البلاغي، قال رسول الله ﷺ: «**إِن مِنْ البَيَانِ لَسِحرًا**»[3]، في وقت لم تعد علوم المعرفة العربيّة عائقًا، فقد تعلم المسلمون من غير العرب اللغة العربيّة حتى صاروا مرجعًا علميًا

(1) ابن قتيبة، عبد الله بن مسلم، أبو محمد (ت276هـ)، **تأويل مشكل القرآن**، تحقيق: إبراهيم شمس الدين، بيروت: دار الكتب العلمية، د. ط، د. ت، ص17.

(2) ابن قتيبة، **تأويل مشكل القرآن**، ص22.

(3) البخاري، **الجامع الصحيح**، كتاب الطب، باب إن من البيان سحراً، 5/2176، رقم الحديث (5434).

في مجال النّحو والشّعر والبلاغة[1].

أما أخبار الغيب التي يعترف بها الحداثيون، فهذه مسألة معروفة، ولكن ليست في كل آية من آيات القرآن الكريم، وإنما هي في بعض آياته، لكن النظم في القرآن الكريم كله، ولذلك أجمع علماء الإعجاز على أن الإعجاز البيانيّ يشمل القرآن الكريم.

حيث قسم الخطابي الكلام إلى أقسام ثلاثة هي:

- الكلام البليغ الرصين الجزل.
- الكلام الفصيح القريب السهل.
- الجائز الطلق الرسل.

وبهذا التقسيم كشف الخطابي عن بلاغة القرآن بالنظم الذي حوى كل هذه الجوانب وهو قمة كل قسم من هذه الأقسام. و يبين جماليات النص القرآني[2].

أما مفهومهم للإعجاز على أنه الصّرفة:

فيرى بعض الحداثيين أن الله تعالى تحدى العرب على أن يأتوا بمثل القرآن، وإن كان بمقدورهم الإتيان بمثله، ولكن الله صرف قلوبهم عن الإتيان بمثله، ولكن المعجزة هي أن الله صرف قلوب العرب عن محاولة الإتيان بمثله رغم تحديهم بذلك.

وهذه العبارة (رغم تحديهم بذلك) عبارة متناقضة مع المنطق العقلي البشري، كأن الله تعالى تحدى بلا شيء، ثم أبعد الناس وصرف قلوبهم عن الإتيان بمثله، رغم تحديه به، وأكد العلماءعلى الصّرفة كوجه للإعجاز من عدة وجوه، منها[3]:

1- قوله تعالى: ﴿قُلْ لَئِنِ اجْتَمَعَتِ الْإِنْسُ وَالْجِنُّ عَلَى أَنْ يَأْتُوا بِمِثْلِ هَذَا الْقُرْآنِ لَا يَأْتُونَ بِمِثْلِهِ وَلَوْ كَانَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيرًا﴾[4] وهذه الآية تدل على عجزهم مع بقاء قدرتهم ولو سلبوا القدرة لم تبق فائدة لاجتماعهم لأنهم عندئذ كالموتى وليس عجز الموتى مما يذكر.

---

(1) ينظر: الجابري، **مدخل إلى القرآن الكريم**، ص185.

(2) ينظر: الخطابي، حمد بن محمد، أبو سليمان (ت388هـ)، **بيان إعجاز القرآن**، ثلاث رسائل في إعجاز القرآن [سلسلة: ذخائر العرب (16)]، تحقيق: محمد خلف الله، و محمد زغلول سلام، مصر: دار المعارف، ط3، 1976م، ص24 وما بعدها.

(3) الشهري، عبد الرحمن، **القول بالصرفة في إعجاز القرآن عرض ونقد**، القاهرة: دار ابن الجوزي، ط1، 1432هـ-2010م، ص99.

(4) سورة الإسراء، الآية 88.

2- إجماع العلماء أن الإعجاز مضاف إلى القرآن فكيف يكون معجزًا وليس فيه صفة إعجاز؟ بل في هذه الحال يكون المعجز هو الله وليس القرآن بنصه وتركيبه وهذا باطل.

3- يلزم القول بالصّرفة زوال الإعجاز، وهو خرق لإجماع الأمة على أن معجزة النبي محمد ﷺ العظمى باقية ما بقي الزمن.

4- لو كانت المعارضة ممكنة، وإنما منع منها الصّرفة لم يكن الكلام معجزًا، وإنما يكون المنع معجزًا، فلا يتضمن الكلام فضيلة على غيره في نفسه[1].

أما موقف الحداثيين من إعجاز القرآن الكريم لغير العرب فقالوا: إذا كان القرآن أبلغ تأثيرًا في النفس حين يرتل ترتيلًا بلسان عربي مبين، وإذا كان القرآن يقرر أن العرب ما كانوا ليفهموه، وبالتالي ليتأثروا به لو أنّه أنزل إليهم جملة واحدة بغير لسانهم، فما القول بالنسبة إلى الأقوام الذين أسلموا أو يدعون إلى الإسلام وهم لا يعرفون العربيّة[2].

والرّد على الحداثيين، بأنهم يعتقدون بأن القرآن الكريم معجز للعرب فقط، لأنه نزل بلسان عربي مبين[3].، وهذا كلام غير صحيح لأن القرآن الكريم نوع في خطابه وأسلوبه ليشمل البشر كلهم، وأن الله تعالى أنزل القرآن الكريم على رسوله ﷺ هداية للناس في شتى أمور حياتهم إلى أقوم طريق وأهدى سبيل، لقوله تعالى: ﴿إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ وَيُبَشِّرُ الْمُؤْمِنِينَ الَّذِينَ يَعْمَلُونَ الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْرًا كَبِيرًا﴾[4]، بل إن هذا الهدف العظيم هو أول ما يطالع القارئ لكتاب الله تعالى أوائل سورة البقرة في قوله تعالى: ﴿ الٓمٓ ۝١ ذَٰلِكَ ٱلۡكِتَٰبُ لَا رَيۡبَۛ فِيهِۛ هُدٗى لِّلۡمُتَّقِينَ ۝٢ ﴾[5] ، فهذا التلازم بين القرآن الكريم وهداية البشر هو أحد مقاصد القرآن الكريم، لذا كان الكلام وفي وجوه الإعجاز بإبرازها، وبيان طرق هدايتها فرع عن مقصد مهم من مقاصد القرآن الكريم، فالكلام في وجوه إعجاز القرآن واجب شرعًا وهو من فروض الكفاية، وقد تكلم فيه المفسرون وبلغاء الأدباء والمتأنقون[6].

---

(1) الشهري، عبد الرحمن، **القول بالصرفة في إعجاز القرآن عرض ونقد**، القاهرة: دار ابن الجوزي، ط1، 1432هـ-2010م، ص99.

(2) ينظر: الجابري، مدخل **إلى القرآن الكريم**، ص185.

(3) ينظر: المصدر نفسه.

(4) سورة الإسراء، الآية 9.

(5) سورة البقرة، الآية 2-1.

المصادر والمراجع

- **القرآن الكريم.**

- ابن قتيبة، عبد الله بن مسلم، أبو محمد (ت276هـ)، **تأويل مشكل القرآن**، تحقيق: إبراهيم شمس الدين، بيروت: دار الكتب العلمية، د. ط، د. ت.
- الباقلاني، محمد بن الطيب، أبو بكر (ت403هـ)، إعجاز القرآن، تحقيق: السيد أحمد صقر، القاهرة: دار المعارف، ط1، د.ت.
- الجرجاني، عبد القاهر بن عبد الرحمن، أبو بكر (ت471هـ)، **دلائل الإعجاز**، بيروت: دار الكتاب العربيّ، ط1، 1995م، ص386.
- الخطابي، حمد بن محمد، أبو سليمان (ت388هـ)، **بيان إعجاز القرآن**، ثلاث رسائل في إعجاز القرآن [سلسلة: ذخائر العرب (16)]، تحقيق: محمد خلف الله، و محمد زغلول سلام، مصر: دار المعارف، ط3، 1976م.
- الرافعي، مصطفى صادق (ت1356هـ)، **تاريخ آداب العرب**، بيروت: دار الكتاب العربيّ، د. ط، د. ت.
- الرماني، الخطابي، الجرجاني، **ثلاثة رسائل في إعجاز القرآن**، تحقيق محمد خلف الله ومحمد زغلول سلام، مصر: دار المعارف، ط3، 1976م، ص24.
- زرزور، عدنان محمد، **مدخل إلى تفسير القرآن وعلومه**، بيروت: دار القلم، ط2، 1419 هـ - 1998م.
- الزركلي، خير الدين بن محمود بن (ت1396هـ)، **الأعلام**، بيروت: دار العلم للملايين، ط15، 1422هـ - 2002م.
- السرخسي: محمد بن أحمد بن أبي سهل، أصول السرخسي، دار المعرفة، بيروت ـ لبنان.
- سيد قطب، إبراهيم حسين الشاربي (ت 1385هـ)، **التصوير الفني**، القاهرة: دار الشروق، ط17، 1425هـ-2005م.
- الشهري، عبد الرحمن، **القول بالصّرفة في إعجاز القرآن عرض ونقد**، القاهرة: دار ابن الجوزي، ط1، 1432هـ-2010م.
- الصالح، صبحي، **مباحث في علوم القرآن**، بيروت: دار العلم للملايين، ط24، 1420هـ-2000.
- عباس، فضل حسن، **إعجاز القرآن الكريم**، عمان: دار الفرقان، ط3، 1999م.
- عياض بن موسى، أبو الفضل (ت544هـ)، **ترتيب المدارك وتقريب المسالك**، تحقيق: سعيد أحمد أعراب، المغرب: مطبعة فضالة - المحمدية، ط1، 1983-1981م.
- القاضي عبد الجبار بن أحمد، أبو الحسن (ت415هـ)، **المغني في أبواب التوحيد والعدل**، دراسة وتحقيق: خضر محمد نبها، بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 20120م.
- المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، مناهج المستشرقين في الدراسات العربيّة والإسلامية، مكتبة التربية العربيّ، لدول الخليج.

الكتابة التّاريخيّة عند صلاح عيسى (ت2017م)

د. رسول حمزة عبد الحسن الحميداوي[1]

مقدمة

شهدت جمهورية مصر العربيّة في مختلف عصورها ميلاد ونبوغ الكثير من الشخصيات المبدعة المؤثرة في مختلف المجالات: السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والفكرية، والعلمية.

ومن أهم المجالات التي شهدت تفوقا ملحوظا في العقود الفائتة بمصر المجال الصحفي، إذ نبغ فيه أعلام كبار في الصحافة السياسية والفكرية والاقتصادية، وغير ذلك الكثير.

ومن بين أبرز وأشهر وأهم روادها في هذه الألفية هو الكاتب والباحث والمؤرخ والصحفي صلاح عيسى(1939م–2017م)، إذ نبغ في مراحل حياته الأولى بالدلتا وتركها مغادرا إلى العاصمة ليبدأ مسيرته الفكرية متعددة الجوانب، والتي سنعمل على إبراز بعض ملامحها خاصة الكتابة التّاريخيّة لديه.

أهمية الموضوع

تكمن أهمية هذا الموضوع في عدة أمور، لعل من أهمها وأبرزها شخصية الكاتب نفسه ثم الكتابة التّاريخيّة، على النحو التالي:

[1] شخصية الكاتب والمؤرخ الذي يدور حوله الموضوع؛ فصلاح عيسى من بين الكتاب الكبار المؤثرين في مجال العمل العام بأصعدته المختلفة.

[2] كما تكمن في أهمية التاريخ نفسه وكيفية معالجة عيسى للمادة التّاريخيّة في قوالب متعددة، كالقالب الصحفي والروائي وما إلى ذلك.

منهج البحث

سوف اعتمد في هذا البحث على المنهج الوصفيّ التّحليليّ؛ وذلك لوصف جهود المؤرخ المصري صلاح عيسى والعمل على تحليلها بشكل مستفيض للوقوف على

---

(1) جامعة الكوفة مركز التعليم المستمر/م/شعبة التدريب

الكتابة التّاريخيّة لديه ومنهجيته فيها.

إشكالية البحث

يحاول هذا البحث الإجابة عن عدة تساؤلات في صورة إشكاليات، من بينها ما يلي ما يتعلق بالكاتب وحياته ومدرسته ومنهجيته في الكتابة التّاريخيّة، على النحو التالي:

1. من هو صلاح عيسى، وما هي أهم مؤلّفاته التّاريخيّة؟
2. إلى أي مدرسة فكرية ينتمي صلاح عيسى؟
3. هل ثمة تداخلية بين كتاباته الصحفية وكتاباته التّاريخيّة؟
4. ما هي أبرز ملامح منهج صلاح عيسى في الكتابة التّاريخيّة؟
5. ما هي أبرز مواقف صلاح عيسى السياسية وكيف تداخلت في رؤيته التّاريخيّة؟

خطة البحث

جاء هذا البحث المعنون بـ«الكتابة التّاريخيّة عند صلاح عيسى (ت2017م)» في: مقدمة، ومبحثين، وخاتمة، وقائمة بالمراجع، وقد تناولت فيها ما يلي:

المقدمة: تناولت فيها لمحة عن مصر وبروز وميلاد عدة شخصيات لامعة فيها على الأصعدة المختلفة، ثم أهمية الموضوع، ومنهج البحث، وإشكالية البحث، وخطة البحث.

المبحث الأول: صلاح عيسى حياته وجهوده، وفيه تناولت تفصيلا: حياته، ومؤلّفاته، ومواقفه السياسية، ووفاته.

المبحث الثاني: صلاح عيسى آراؤه ومنهجه في الكتابة التّاريخيّة، وفيه تناولت منهجه في الكتابة التّاريخيّة وعرضت لجوانب المضمون في كتابته التّاريخيّة، وكذا الجوانب الشكلية الوصفية، وغيرها.

ثم بعد ذلك خاتمة اشتملت على أبرز النتائج التي توصلت إليها.

المبحث الأول: صلاح عيسى حياته وجهوده

أوّلًا: حياته

ولد كاتبنا صلاح السيد عيسى في الرابع عشر (14) من أكتوبر سنة سنة ألف

وتسعمائة وتسعة وثلاثين (1939م) في قرية «بشلا»[1]، وهي إحدى المدن التابعة لمركز ميت غمر بمحافظة الدقهلية[2].

كانت نشأته نشأة سياسية تاريخية بامتياز؛ فقد كان والده –كما حكى هو– وفديًّا ليبراليا بالفطرة برغم عضويته في الحزب السعدي، وانتمى عمه لجيل الساخطين لذلك كان عضوا في الحزب المنافس الأحرار الدستوريين، بينما انضم عمه الآخر إلى جماعة الإخوان، أما أمه فكانت أمية لا تجيد الكتابة ولا القراءة لكنها حرصت على اقتناء الكتب مع ذلك، وبعدما شبَّ كاتبنا صلاح عيسى كان يقرأ عليها كُتب «سير الأنبياء»[3].

وحكى عن نفسه في صدر كتابه «حكايات من دفتر الوطن» أنه في طفولته كان يكره «ترومان» و«تشرشل» ومدرس الجغرافيا و«بيفن» وزير الخارجية البريطانية، وقرأ لأرسين لوبين والمنفلوطي وطه حسين، ووغيرهم. كما قرأ في كتاب رديء الطباعة زخرفي الأسلوب عن قتل معاوية بن خديج لمحمد بن أبي الصديق[4].

وفي عام 1948م غادر قريته إلى القاهرة. وقيل أن أستاذة في المعهد العالي للدراسات الاشتراكية حاولت في إحدى مراحل توهجه المُبكرة ضمّه إلى أسرة مجلة «الطليعة» الناطقة بلسان اليسار المصري، فرفض طلبها، وعُوقبت بالإيقاف 6 أشهر «لأنها تعرف أمثاله من المتطرفين»[5].

حصل على بكالوريوس في الخدمة الاجتماعية عام 1961م ورأس لمدة خمس سنوات عددا من الوحدات الاجتماعية بالريف المصري. بدأ مسيرته الأدبية كاتبا للقصة القصيرة ثم اتجه عام 1962م للكتابة في التاريخ والفكر السياسي والاجتماعي. تفرغ للعمل

(1) قرية بشلا من القرى القديمة، حيث وردت باسم «بشلا» في أعمال الشرقية ضمن قرى الروك الصلاحي التي أحصاها ابن مماتي في كتاب «قوانين الدواوين ص110»، كما وردت باسم «بشلا» في أعمال الشرقية ضمن قرى الروك الناصري التي أحصاها ابن الجيعان في كتاب «التحفة السنية بأسماء البلاد المصرية ص25». وفي العصر العثماني وردت باسم «بشلا» في التربيع العثماني الذي أجراه الوالي العثماني سليمان باشا الخادم في عصر السلطان العثماني سليمان القانوني ضمن قرى ولاية الدقهلية، وفي تاريخ 1228هـ/1813م الذي عدّ قرى مصر بعد المسح الذي قام به محمد علي باشا باسم «بشلا» ضمن قرى مديرية الدقهلية.

(2) انظر الشذرات الواردة عن ترجمته في الموقع الرسمي للمجلس الأعلى للثقافة، تحت عنوان: صلاح السيد عيسى (http://scc.gov.eg/profile) تاريخ الإطلاع: 13/10/2022م.

(3) صلاح عيسى، حكايات من دفتر الوطن، الهيئة المصرية العامة للكتاب: مهرجان القراءة للجميع 1998م، ص22 وما بعدها.

(4) صلاح عيسى، حكايات من دفتر الوطن، ص21 وما بعدها.

(5) انظر: أحمد متاريك، قصة مثقف: صلاح عيسى وحكاية شخصية لها العجب، موقع اضاءات، تاريخ النشر: 14/10/2020م، تاريخ المطالعة: 19/10/2022م.

بالصحافة منذ عام 1972م في جريدة الجمهورية[1].

أسس وشارك في تأسيس وإدارة تحرير عدد من الصحف والمجلات، منها: «الكتاب، والثقافة الوطنية، والأهالي، واليسار، والصحفيون»[2]. وترأس في وقت لاحق تحرير جريدة القاهرة الصادرة عن وزارة الثقافة المصرية، والتي حولها وزير الثقافة حينها فاروق عبد العزيز حسني من مجلة دورية إلى صحيفة ثقافية أسبوعية.

كما كان صلاح عيسى وكيلا لنقابة الصحفيين وعضوا بمجلس إدارتها في التسعينيات من القرن العشرين. وشغل منصب الأمين العام للمجلس الأعلى للصحافة.

وقد كتب عبد الله السناوي –رئيس تحرير جريدة العربى الناصرى الأسبق– عن صلاح عيسى ودوره في جريدة الأهالي قائلا: «كانت جريدة الأهالى، التي تحمّل مسؤوليتها التحريرية لسبع سنوات بعد اغتيال الرئيس الأسبق أنور السادات عام 1981م، أكثر الصحف المصرية نفوذا وتأثيرا واحتراما، وكان نجمها الأول بلا منازع. وفى عهد مبارك وجدت «الأهالى» في نفسها الشجاعة الكافية لتحمل مسؤولية توسيع هامش المعارضة إلى حدود غير معتادة. وحظيت بثقة الرأى العام ووصل توزيعها إلى ما يتجاوز الـ ١٥٠ ألف نسخة»[3].

ثانيا: مؤلّفاته

ترك مؤرخنا وكاتبنا صلاح عيسى عشرات العشرات من الكتب والمقالات ذات الطوابع المتنوعة، إذ تميز قلمه بالغزارة في الإنتاج، ومن بين ما ألفه على سبيل المثال:

1. تباريج جريج: ط/ مكتبة مدبولي– القاهرة 1988.
2. شاعر تكدير الأمن العام: الملفات القضائية للشاعر أحمد فؤاد نجم: دراسة ووثائق، ط/دار الشروق– القاهرة، 1999م.
3. مثقفون وعسكر: مراجعات وتجارب وشهادات عن حالة المثقفين في ظل حكم عبد الناصر والسادات، ط/مكتبة مدبولي– القاهرة 1986م.

(1) أشار هو إلى ذلك قائلا: «في بدايات العام 1972م عادت الفكرة تلح علي وكنت قد التحقت بعد خمس سنوات من البطالة الاجبارية بأسرة تجرير جريدة الجمهورية»؛ انظر: صلاح عيسى، هوامش المقريزي «حكايات من مصر»، دار القاهرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى سنة 1983م، ص9.

(2) صلاح عيسى، حكايات من دفتر الوطن، ص18.

(3) انظر: صلاح عيسي المشاغب الذي سرد حكايات من دفتر الوطن، جريدة الأحلام المصرية، تاريخ النشر: سبتمبر 2020م، تاريخ المطالعة: 10/10/2022م.

4. البرجوازية المصرية ولعبة الطرد خارج الحلبة، ط/دار التنوير- بيروت، 1982م.
5. نزار قباني في مشجبة شعراء النكبة والألسطة 1995م.
6. محاكمة فؤاد سراج الدين باشا: حين وضعت ثورة عبد الناصر ثورة سعد زغلول ومصطفى النحاس في قفص الاتهام، ط/ مكتبة مدبولي- القاهرة 1983م.
7. البرجوازية المصرية وأسلوب المفاوضة، ط/ دار ابن خلدون- بيروت 1979م.
8. رجال مرج دابق: «قصة الفتح العثماني لمصر والشام»، ط/دار الفتي العربي- بيروت1983م.
9. بوابة الحلواني وكشف المبادين في الدراما 1995م.
10. دستور في صندوق القمامة، ط/مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان- القاهرة، 2001م.
11. التاريخ المجسم 1995م.
12. الكارثة التي تهددنا، ط/مكتبة مدبولي- القاهرة، 1987م.
13. السؤال الذي لم يجب عنه أحد 1995م.
14. رجال ريا وسكينة: سيرة سياسية واجتماعية، ط/الكرمة للنشر- القاهرة، 2016.
15. حكايات من دفتر الوطن، ط/ دار الشروق- القاهرة، 2011م.
16. مجموعة شهادات ووثائق لخدمة تاريخ زماننا، ط/ دار الهلال- القاهرة، 2006م.
17. حكايات من مصر، ط/ دار القاهرة، 1983م.
18. مشاغبات: إزالة التباس وفض اشتباك، 1997م.
19. التاريخ ينتقل إلى خافت المحظورات، 1995م.
20. الموت خارج المؤسسة، 1955م.
21. الجمعيات الأهلية والقانون الجديد، ط/مركز المحروسة- القاهرة، 1999م.
22. هوامش المقريزي، ط/ دار القاهرة، 1983م.
23. بيان مشترك ضد الزمن،ط/سينا للنشر- القاهرة، 1992م.

24.شخصيات لها العجب، ط/نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع- القاهرة، 2010م.

25.البرنسيسة والأفندي، ط/دار الشروق، القاهرة، 1999م.

26.مصرع مأمور البداري، ط/الهيئة العامة لقصور الثقافة- القاهرة، 2011م.

27.الجمهورية البرلمانية: ركيزة الإصلاح السياسي والدستوري، ط/مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، 2011م.

ثالثًا: مواقفه السياسية

اعتقل مؤرخنا لأول مرة بسبب آرائه السياسية عام 1966م وذلك بسبب كتابته تحليلا نظريا شاملا لمسيرة ثورة 23 يوليو بعد 14 عام، ونشر الدراسة بعنوان: «الثورة بين المسير والمصير»[1]، وتصادف زيارة اثنان من مُفكِّري فرنسا البارزين؛ وهما سيمون دى بوفوار وجان بول سارتر، اللذين وُجِّهت لهما دعوة رسمية لزيارة القاهرة، فوافقا بشرط الإفراج عن المعتقلين السياسيين قبل وصولهما. فاستجابت القاهرة وخرج صلاح عيسى وآخرون من السجون على هامش زيارة سارتر لمصر في فبراير 1967م[2].

وتكرر اعتقاله أو القبض عليه أو التحقيق معه أو محاكمته في عدة سنوات ما بين 1968م و1981م حدث ذلك بمعرض القاهرة الدولي للكتاب الثالث عشر والذي انعقد في أرض المعارض بالجزيرة[3]، وعلى إثر ذلك فصل من عمله الصحفي المصري والعربي.

كما فصل من عمله بعد ذلك من جريدة الجمهورية يحكي ذلك قائلا: «وذات صباح آخر من عام 1977م فُصلت من عملي في جريدة الجمهورية وهو الفصل الذي استمر

(1) ويروي عيسى حكايته مع أدب السجون فيقول: «في عام 1966م، نشرت ثلاث مقالات في إحدى المجلات اللبنانية، تحت عنون ثورة 23 يوليو بين المسير والمصير، وبعدها أمر الرئيس جمال عبد الناصر باعتقالي بتهمة الإساءة إلى الثورة ولشخصه، ووضع العيب في النظام الاشتراكي. وذلك رغم أن قصدي لم يكن أبدا الإساءة إلى الثورة أو إلى شخص الرئيس الراحل، بل كان لتوضيح الوضع السياسي غير الديمقراطي، الذي كانت تعانيه مصر. وأود أن أشير هنا، إلى أنني، وفي الفترة نفسها، كنت منضويا في إطار تنظيم تنظيم سياسي سري»؛ انظر: [أدب السجون.. إضاءات داخل العتمة، جريدة البيان، تاريخ النشر: 12 أغسطس 2012م، تاريخ الإطلاع: 3/10/2022م]. وقد نشر عيسى هذه المقالة بعد ذلك ضمن كتابه: مثقفون وعسكر، مكتبة مدبولي- القاهرة 1986م، الجزء الأول، ص107 وما بعدها.

(2) وكان ذلك الاعتقال كما حكى لما اعترض على هزيمة 67 وشارك في المظاهرات الطلابية؛ انظر: صلاح عيسى، مجموعة شهادات ووثائق لخدكة تاريخ زماننا، دار الهلال1979م، ص7.

(3) انظر: قصة اعتقال صلاح عيسى وحلمي شعراوي في معرض الكتاب عام 1981م، جريدة الأهالي، 21 يناير 2020م، تاريخ الإطلاع: 20/10/2022م.

عشر سنوات كاملة...»[1].

رابعا: وفاته

توفي المؤرخ والكاتب الكبير صلاح عيسي يوم الاثنين الموافق 25 ديسمبر عام 2017م، عن عمر يناهز 78 عاما، بعد صراع مع المرض. وكان الراحل يعالج في أواخر حياته بمستشفى السلام الدولى، قبل أن تطالب أسرته وعدد من كبار الصحفيين بنقله لتلقى العلاج فى أحد المستشفيات العسكرية، وبالفعل تم الاستجابة لطلبهم ونُقل إلى مستشفى المعادى العسكرى، وفيها لفظ أنفاسه الأخيرة.

وقد نعت مؤسسات الدولة ومعارضتها على حد سواء صلاح عيسى، إذ أشار كل من المجلس الأعلى للإعلام وهيئة الاستعلامات والهيئة الوطنية للصحافة ونقابة الصحافيين إلى إسهاماته الوطنية التي «أثرت في الحياة السياسية، حيث كان نقابياً مدافعاً عن حرية الصحافة»[2].

وقالت لجنة الدفاع عن استقلال الصحافة[3] في بيان إنّه برحيل الكاتب عيسى، «تكون الجماعة الصحافية، قد فقدت واحدا من أهم وأبرز المدافعين عن المهنة خلال عقود مضت»[4].

***

المبحث الثاني: صلاح عيسى آراؤه ومنهجه في الكتابة التّاريخيّة

عرف المؤرخ الراحل صلاح عيسى بأنه من أصحاب المواقف القوية والثابتة، عن حرية الرأي وحرية الصحافة، التي ظل يدافع عنها طوال حياته، ودفع ثمنًا كبيرًا من أجل التمسك بها. كما كان كاتبًا صحفيًا غزير الإنتاج، مهتمًا بكل ما يدور في وطنه وفي العالم[5].

---

(1) صلاح عيسى، حكايات من دفتر الوطن، ص17. ووفقا لعلي أبو الخير في مقال له، فقد تبع ذلك «اعتراف المفكّرين والسياسيين على اختلاف توجّهاتهم الثقافية والسياسية بأن عيسى لا ينحاز سوى لوطنه الأصغر مصر ولوطنه الأكبر في عالمه العربي الواسع الفسيح وكل عدائه كان متجهاً دائماً نحو عدوّين هما الصهيونية والإمبريالية».

(2) وصفه خالد البلشي، عضو محلس نقابة الصحفيين السابق، بـ»جبرتي الصحافة المصرية»؛ انظر: إسلام ضيف، البلشي ينعى صلاح عيسى، موقع جريدة مصراوي، الثلاثاء 26 ديسمبر 2017م.

(3) انظر: لجنة الدفاع عن استقلال الصحافة تنعي الكاتب صلاح عيسى، جريدة الأهرام 25/12/2017م.

(4) انظر: نقابة الإعلاميين تنعي صلاح عيسى: فقدنا قيمة مهنية ووطنية أثرت حركة التنوير الثقافي والفكري، صدى البلد، الثلاثاء 26ديسمبر 2017م، تاريخ الإطلاع: 5/10/2022م.

(5) انظر: أحمد صوان، صلاح عيسى يدمج التاريخ فى الحكاية بخيط من الصحافة، جريدة البوابة، الجمعة 14/ أكتوبر/2022م، تاريخ الإطلاع: 2/10/2022م.

وقد كان من أصحاب الأقلام البارعة، فكان لديه قدرة فائقة على الاسترسال والإسهاب فيما يكتب ويسطر. وعلى الرغم من تلك البساطة والتدفق والسيولة، إلا أن ما كان يكتبه يكشف لنا عن عمق شديد في شخصيته، كما كان من أصحاب الكتابات التّاريخيّة المهمة وغير التقليدية ألبتة.

واللافت للنظر أن جهود عيسى التّاريخيّة جعلت من يقرأ له يتأمل العديد من الوقائع التاريخ كأنه يعيش في أجوائها؛ فقد كان بارعا في الإشارة إلى الدلالات والمضامين والأبعاد الكبرى وراء كل واقعة من الوقائع التّاريخيّة التي تبدو بسيطة في نظر البعض.

ولعل ذلك يرجع إلى نشأته الفكرية العميقة والأحداث التي تفتح ذهنه عليه، فكما هو معلوم وما يحكي هو عن نفسه أن جليه ولد في دوامة الحرب العالمية الثانية، حيث جاء مخاض أمهاتهم في ظلام الغارات الجوية وولد بعضهم في المخابيء واقترض الآباء ثمن الدجاج الذي تحتاجه الولادة وتكاليف اقامة احتفال متواضع بتشريفنا الحياة[1].

وما إن شب عيسى ودخلت مصر في تحديات كثيرة كانت تدفعه –بحسب سرده– إلى أن يكتب كتابا عن «عذاب مصر» عن الوجه الذي يضحك وهو ينزف، والقامة التي لا تنحني برغم مطارق الزمن، ووحشية الغزاة وجبروت الطغاة، عن المجاعات والطواعين وأكل الكلاب والقطط في الشدة المستنصرية، وغير ذلك الكثير[2].

وتأسيسا على ذلك، سوف نناقش في هذا المبحث آراء الرجل ومنهجيته في الكتابة التّاريخيّة، وذلك من خلال الحديث عن جوانب المضمون في كتابته التّاريخيّة، الحس التاريخي والحس الروائي، والجانب الشكلي الوصفي، على النحو التالي:

أوّلًا: جوانب المضمون في كتابته التّاريخيّة

في رأي بعض الباحثين أننا كلما تعمقنا فى القراءة شعرنا بيقين أن أساليب الكتابة الحديثة فى مصر، التى تعتمد على الأرشيف والوقائع التّاريخيّة، مدينة للمؤرخ صلاح عيسى بالكثير؛ فهو أول من حوّل التاريخ إلى رواية، ليس بصفته مؤرخًا، ولكن بصفته راويًا[3].

---

(1) صلاح عيسى، حكايات من دفتر الوطن ص24–23.
(2) صلاح عيسى، حكايات من دفتر الوطن ص25.
(3) انظر: علاء خالد، صلاح عيسى المؤرخ روائيًا، جريدة الدستور لخميس 03/مارس/2022م.

ويأتي ذلك اتساقا مع إيمان صلاح عيسى بالتاريخ، ودورته، وحكمته وسخريته معا، فهو لا يملى نسقًا مسبقًا على التاريخ، فالرواية التّاريخيّة بالنسبة له ليست فقط حفرًا فى التاريخ، أو تجميعًا كولاجيًا لسياق فترة ما، بل تجميع شديد الترابط والتعاضد، ربما لأن التاريخ بالنسبة له هو رواية بالفعل. ومن أبرز ما يمثل هذا الاتجاه كتابه الشهير هوامش المقريزي[1].

وقد سطر عيسى في مفتتح هذه الهوامش المقريزية كلمات مهمة دالة على وعيه ومنهجه في مساءلة التاريخ ومناقشته، فيقول مثلا: «كنت أقول في نفسي إن غاية المراجع التّاريخيّة لا تقع عادة إلا في يد المتخصص في التاريخ، أو القارئ الذي يملك الصبر عليها، وهذه الومضات التّاريخيّة تنشد من يجردها ليقدمها لهذا القارئ العام الذي هو القاعدة الحقيقية لسوق القراءة في وطن عربي تنتشر فيه الأمية كالمرض الطفيلي الثابت والمقيم»[2].

وقد اشتهر كاتبنا بإسلوبه المميز فى التعامل مع التاريخ، إذ لا يعتمد فقط على تجميع الوقائع المتشابهة، ولكن يعرض هذا التاريخ على عدة شاشات متداخلة، يعرض عليها الوقائع والتفاصيل والخلفيات التّاريخيّة، بترتيب وصياغة تبدو مسرحية لمفهوم التاريخ، مع شيء فى غاية الأهمية وهو هذه الروح المؤمنة شديدة التسامح، التى تنظر بها للتاريخ، ولا تنحاز لأبطاله، كأننا جميعًا داخل مسرحية مغلقة بحوائط المسرح الأربعة[3].

كما اشتهر أيضا بالموضوعية غير أنه لم يكن محايدا في مناقشة القضايا، ويصرح هو بنفسه بهذه المنهجية حتى يلزم نفسه بها، قائلا: «ولست في حاجة أن أكرر أنني فيما اجتهدت في فهمه من ظواهر للتاريخ المصري والعربي كنت بقدر الطاقة موضوعيا لكني لم أكن أبدا محايدا، وذلك ما كان واضحا أمامي وأنا أختار تلك الومضات، فقد حرصت على أن أروي الواقعة كما حدثت بقدر ما تسعفني المقارنة بين الروايات المختلفة للحدث الواحد، وتلك هي الموضوعية كما أفهمها»[4].

وعدم حيدته قد تُفهم على محمل الخطأ غير أن بقراءة كلامه في هذه النقطة نجدها من الأمور الإيجابية إذ ينتصر بعدم الحيدة إلى الشعب، يقول: «لكنني رجحت دائما

---

(1) صلاح عيسى، هوامش المقريزي «حكايات من مصر»، دار القاهرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى سنة 1983م.
(2) صلاح عيسى، هوامش المقريزي، ص8.
(3) انظر: علاء خالد، صلاح عيسى المؤرخ روائيًا، جريدة الدستور لخميس 03/مارس/2022م.
(4) صلاح عيسى، هوامش المقريزي، ص9.

تلك الروايات التي تقف مع الشعب -بمفهومه التاريخي- في صراعه الأزلي والدائم ضد أعدائه ومستغليه، فالحياد بين الشعب وبينهم كان دائما في منظوري خيانة قبيحة وصريحة»[1].

كما صرح في غير هذا الكتاب وأكد على موضوعيته قائلا: حرصت بقدر ما أطيق ألا أحمل على أحد ممن اختلف معهم في الرأي أو الموقف إصرا، وألا أحمله ما لا طاقة له به، وأن أرى ما في نفوسهم من نور، وما فيها من ديجور، وأحببتهم في قوتهم وفي ضعفهم انطلاقا من رؤية صافية بأن هؤلاء هم البشر وهكذا خلقهم الله[2].

ثانيا: الحس التاريخي والحس الروائي

إن القارئ المتتبع لمؤلّفات صلاح عيسى التّاريخيّة، بداية من كتابه عن الثورة العرابية وصولًا لكتابه عن «ريا وسكينة»[3]، يجد أن هناك حس روائى جديد على الكتابة المصرية، وربما العربيّة، فى غاية القوة والتماسك. ويمكن أن نبرز هذا من خلال محاور متعددة، منها:

[أ] محور الحدث بين التاريخ والرواية: يظهر هذا الحس الروائى بداية فى اختياره ليكون هناك فرد هو محور الحدث، ومن خلال تتبع سيرة هذا الفرد، أو البطل، تتكشف ملابسات وخبايا العصر الذى يعيش فيه، ولكن العصر، بوصفه جزءًا من التاريخ، يقف على قدم المساواة مع البطل. الفرد هو الذى يقودنا لكشف التاريخ، وليس التاريخ هو الذى يكشف الفرد، وربما هذا التركيز جزء من فكرة الراوى، «الراوى الذى لا يروى»، وإنما ترويه حياته فى تقاطعها مع عصرها. بمعنى آخر هناك أفراد = أبطال ممثلون على عصرهم، وهنا ذكاء الاختيار الروائى والمبدئى لأبطاله، لمن يمنح صلاح عيسى حق أن تكون حياته ممثلة/ كاشفة لعصره[4].

[ب] أبطال الحدث: أبطال صلاح عيسى، دائمًا، أبطال مأساويون، معجونون دراميًا، والسقوط نهاياتهم. إنهم أبطال بالمعنى الملحمى للكلمة، سواء حازوا بطولتهم هذه بواسطة أعمالهم العظيمة لصالح الجماعة، ويعتبر عرابى نموذجًا، أو دفعتهم الظروف ليكونوا رمزًا وأسطورة لشكل إنسانى متطرف لا يتكرر، كما حدث فى كتابه عن «ريا

---

(1) صلاح عيسى، هوامش المقريزي، ص9.
(2) صلاح عيسى، شخصيات لها العجب، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ص4.
(3) صلاح عيسى، رجال ريا وسكينة «سيرة سياسية واجتماعية»، الكرمة للنشر- القاهرة، 2016م، ص6 وما بعدها.
(4) انظر: علاء خالد، صلاح عيسى المؤرخ روائيًا، جريدة الدستور لخميس 03/مارس/2022م.

وسكينة»[1]، أو مع خط الصعيد[2]. تعاطف الراوى لا ينفصل عن طبيعة الشخص المروى عنه، سواء كان عرابى أو ريا وسكينة... هناك تعاطف سابق مع هذه الأنماط المفارقة للواقع التى عاشت بيننا، وكأن مفارقة الفرد عن واقعه هى الدافع للكتابة عنه... فى كتابات صلاح عيسى بحث عن البطولة الفردية بكل أنواعها وأشكالها وأينما وجدت[3].

[ج] الفرد والجماعة علاقات متشابكة: إن علاقة الفرد بالجماعة من أهم العلاقات التى يهتم بها صلاح عيسى، وربما يرجع هذا بسبب التزامه الفكرى وارتباطه بالتيارات اليسارية، ولكنه فى الوقت نفسه يميل ناحية أسطورة الفرد قليلًا ليرى من خلالها الجماعة، فذروة نضج الجماعة هى اللحظة التى تثور فيها وتغير من أوضاعها، أما ذروة نضج الفرد فهى تتجلى عندما يصنع هذا الفرد أسطورته الخاصة، خروجًا عن نسق هذه الجماعة... أن يصنع الفرد أسطورته أسهل تاريخيًا من حركة الجماعة، لذا يكون الفرد، أو البطل، فى فكر صلاح عيسى؛ هو الممثل الخارج، فى آن، عن الجماعة، كأن فى حضوره وخروجه عن الجماعة الأولى بحثًا عن جماعة أخرى تتكون من جديد حول هذا البطل المأساوى، فتلمس روحًا، ربما تبشيرية، روائية، تتعاطف معها كقارئ، تتخلل صياغته لحياة أبطاله... هناك جماعة أخرى خفية تتحرك خلف ستار الأحداث، تتشكل تبعًا لتحولات ممثلها المختار[4].

وبتأريخ عيسى من زاوية الحكايات والقصص المهمة من تاريخ مصر، أطلق عليه **مقريزي العصر الحديث**[5]، ولما لا، فقد صاحبه ذلك اللقب نفسه في مقالاته التي نشرت فيما بعد في كتابه «هوامش المقريزى»، ولتبقى علاقته بكتاباته عن مصر وحكاياتها بمثابة حالة العشق والغرام من حبيب إلى محبوبته[6].

---

(1) صلاح عيسى، رجال ريا وسكينة، ص299 وما بعدها.

(2) صلاح عيسى، أفيون وبنادق: سيرة سياسية واجتماعية لخط الصعيد الذي دوخ ثلاث حكومات، طبعة المحروسة 2021م.

(3) انظر: علاء خالد، صلاح عيسى المؤرخ روائيًا، جريدة الدستور لخميس 03/مارس/2022م.

(4) انظر: علاء خالد، صلاح عيسى المؤرخ روائيًا، جريدة الدستور لخميس 03/مارس/2022م.

(5) انظر: عندما يُغيّب الموتُ الكاتب المناضل «العمّ صلاح عيسى» نخسر مجددًا، بوابة الهدف الإخبارية، الأربعاء 27 ديسمبر 2017م، تاريخ الإطلاع: 5/10/2022م.

(6) حيث صدر له عشرون كتابًا في التاريخ والفكر السياسي والاجتماعي والأدب، أولها «الثورة العرابية» عام 1979، لتتوالى بعده «حكايات من دفتر الوطن» و»شخصيات لها العجب» و»رجال ريا وسكينة» و»دستور في صندوق القمامة» و»تباريح جريح» و»مثقفون وعسكر»، وغيرها.

يقول كاتبنا في مقدمة كتابه «حكايات من دفتر الوطن»: «هذا الكتاب كما حلمت أقرب ما يكون إلى صورة للوطن، تغري المحبين، بالقراءة في تاريخه، وبالتطرف في عشقه، كما أغرتني، وأكذب لو قلت أنني أضعت كل تلك السنوات دون أن أسعى إلى حلمي.. لكن الدروب تفرعت أما أقدامي المتعبة، فاندفعت إليها دون تروٍ، شأن المؤيدين الذين تقودهم قلوبهم، وبلاد من أركز على إنهاء مشروع تلك الحكايات، أغرتني طقوس أخرى للصلاة في معبد المحبوب، فظللت بين يونيو 1972م ومارس 1975م أكتب يوميًا على صفحات جريدة الجمهورية، بعنوان هوامش، كانت تنويعة أخرى من مشروع هذه الحكايات»[1].

ويتابع عيسى قائلا: «لكن هذه الحكايات، ظلت كالحب الأول، لا يستطيع المرء أن ينسى ذكرياته، أو يمنع نفسه من العودة إليه، إذ لم تغنيني الصلاة الخاطفة أو صلاة النسك، عن العودة إلى تلك الحكايات، بين حين وآخر»[2].

وأتم صلاح عيسى كلامه ليؤكد أنه: «ليس لدى ما أضيفه سوى أن أؤكد فقط، أن هذه الحكايات ليس فيها سطر واحد من الخيال، أو عبارة واحدة لا تستند إلى مرجع أو مصدر سواء كان وثيقة، أو صحيفة أو مذكرات أو دراسات وأبحاث»[3].

ثالثا: الجانب الشكلي الوصفي

مما لا شك فيه أن الكتابة التّاريخيّة عند صلاح عيسى لها أشكال متعددة، يمكن أن نوجز بعضها في النقاط التالية:

[1] من حيث الكم: فقد تنوعت كتاباته طولا وقصرا من حيث الكم، ففي الوقت الذي يكتب فيه كتابه «الكارثة التي تهددنا»[4] في 673 صفحة وكتابه «شخصيات لها العجب» في 578 صفحة، نجده يكتب «هوامش المقريزي» في288 صفحة[5]، و«بيان مشترك ضد الزمن» في 277 صفحة[6].

[2] من حيث المضمون والدمج: فقد اعتاد عيسى أن يدمج التاريخ فى الحكاية، يربطهما بخيط من الصحافة، ويحكم الرباط بمزيد من التوثيق، ينقل كل هذا إلى كتاب

(1) صلاح عيسى، حكايات من دفتر الوطن، ص18.
(2) صلاح عيسى، حكايات من دفتر الوطن، ص18.
(3) صلاح عيسى، حكايات من دفتر الوطن، ص19.
(4) صلاح عيسى، الكارثة التي تهددنا، مكتبة مدبولي– القاهرة 1987م.
(5) صلاح عيسى، هوامش المقريزي «حكايات من مصر»، دار القاهرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى سنة 1983م.
(6) صلاح عيسى، بيان مشترك ضد الزمن، سينا للنشر– القاهرة 1992م.

فى النهاية، ليستمتع قارئُه بنموذج فريد من الحكى الذى يجمع بين الفكر والصحافة والأدب. وكانت الفئات الشعبية والفقيرة محور كتابات عيسى، فتنوعت كتاباته التي بلغت أكثر من عشرين كتابا، فى التاريخ والفكر السياسي والاجتماعي والأدب، ففي كتابه «ريا وسكينة.. سيرة سياسية واجتماعية»، تحدث بمعلومات ووثائق عن الظروف السياسية والاقتصادية التي أحيطت بتلك التجربة، أما في كتابه «شخصيات لها العجب»، كان أشبه بمخرج سينمائي ينسج خيوط درامية لعدد من الشخصيات البارزة في مصر، بينهم الكاتب الصحفي محمد حسنين هيكل، وأحمد بهاء الدين وغيرهم لتحمل كل هذه الأعمال الكثير من حياة المصريين[1].

رابعا: الذاتية ومنهجية الكتابة التّاريخيّة

تمتعت كتابات عيسى التّاريخيّة أحيانا بقدر من الذاتية، إذ جعله كتابه الشهير المسمى بـ«شخصيات لها العجب» عبارة عن سرد ومناقشة لأحداث تخص شخصيات عامة اقترب منها على نحو أو آخر، وعرف على مدى العمر بعضهم وصادقهم وتابع مسيرة بعضهم الآخر عن بعد دون أن يلتقي بهم إلا لماما. كما تعرف على فريق ثالث منهم عبر ما كتبوه عنهم الآخرون من دون أن يعرفهم أو يلتقي بهم وكتب عنهم جميعا في مناسبات شتى[2].

وقد انتمت هذه الشخصيات –والكلام على لسان عيسى– في مجملها إلى النص الثاني من القرن العشرين، وهو الزمن الذي عاصرته ولعبت هذه الشخصيات أدوارا على مسرحه وفي مسرحيته وقف بعضهم في بداية الزمان تحت أضوائه المبهرة، قبل أن تدركهم عواصفه وتقلباته، فيتراجعوا من مقدمة المسرح إلى خلفيته، ومن خشبته إلى مقعد في أعلى التياترو، بين آحاد الناس وعوامهم[3].

كما كانت حكاياته التّاريخيّة المدونة في «مجموعة شهادات ووثائق» كاشفة عن ذلك الملمح الذاتي في قلمه التاريخي أيضا، والتي نشرها عام 1971م عن دار الهلال المصرية[4].

---

(1) صلاح عيسى، بيان مشترك ضد الزمن، سينا للنشر – القاهرة 1992م.
(2) صلاح عيسى، شخصيات لها العجب، ص1.
(3) صلاح عيسى، شخصيات لها العجب، ص2.
(4) صلاح عيسى، شهادات ووثائق، ص13 وما بعدها.

كما سطر لنفسه منهجية دقيقة في الكتابة أفصح عن بعض ملامحها في ذات الكتاب قائلا: «وحين آن أوان تصنيف هذه الفصول احترت هل أصنفها على أساس تواريخ نشرها أم على أساس المرحلة الزمنية التي برز خلالها دور كل شخصية، أم على أساس انتماءاتها الفكرية؟ ثم استبعدت الخيار الأول، ومزجت بين الخيارين الأخيرين»[1].

وقد كانت عنايته بدفاتر التاريخ العربي –على حسب تعبيره– لأن بعد أكثر من قرن ونصف قرن من ميلاد المنورين العرب، تكفي نظرة سريعة عابرة؛ ندرك الكارثة التي تحيق بنا، فالمد المعادي للإمبريالية يتقلص ليصبح تحالفا معها وغزلا فيها، وتبعية لسوقها، بل وذوقها ونمط حياتها... بينما أصبحت عقلانيتنا في محنة كان لا بد منها لكي تقدم تفسيرا لمن يبحثون عن علة لذلك التفاوت الشاسع بين غني الأغنياء وفقير الفقراء[2].

خامسا: الحرية والكتابة التّاريخيّة

كان صلاح عيسى من المؤمنين أشد الإيمان بالحرية، ولعل ذلك كان متفقا مع ما لاقاه من السجن والقمع المادي والفكري، ولذلك لا تخلو كتاباته من الكلام عن الحرية المفقودة الذي ينبغي حصولها.

ويرى عيسى أن اهتمامه بقضية الحرية ليس من باب الاغراق في قضايا فرعية لا تتعلق بالموقف الراهن، فقد اعتقد دائما أنها حلقة رئيسية في كل ما يواجه بلادنا من مهام، وخاصة الآن[3].

ولا يخفى أن ما ينشده عيسى من الحرية أتى من المرارة التي وجدتها وهو في غياهب السجون، ويحكي في بعض وثائقه ظروف الكتابة التّاريخيّة والفكرية داخل السجون المصرية قائلا: الكتابة ممنوعة رسميا ومن حق إدارة السجن أن تصادر كل الأوراق والأقلام، وقد تعرضت إحدى محأوّلّاتي الروائية وهي رواية «أحزان شارع القمر» للتدمير وأحرقت أمام عيني في صيف سنة 1968م بعد أن كتبت منها 70 صفحة[4].

كما أن السجن كان عائقا عن الكتابة التّاريخيّة وغير التّاريخيّة، «فليس طبيعيا أن تتوفر دائما حالة الهدوء في ظروف يشترك فيها كثيرون في غرفة واحدة وتتباين أمزجتهم ويتعرضون لضغوط نفسية تجعل هدوءهم مستحيلا. وأيضا فإن المكان المريح –من

(1) صلاح عيسى، شخصيات لها العجب، ص3.
(2) صلاح عيسى، البرجوازية المصرية وأسلوب المفاوضة، دار ابن خلدون– بيروت 1979م، ص5.
(3) صلاح عيسى، حكايات من دفتر الوطن، ص29.
(4) صلاح عيسى، شهادات ووثائق، ص11.

حيث الجلسة والاضاءة- كان حلما عزيز المنال»[1].

هذا، ولم يكن انشغال عيسى بالكتابة التّاريخيّة لمجرد الترف أو شغل الفراغ بل كان ذلك الاهتمام نابعا من درايته بالتاريخ وأهميته، يقول في حديثه عن البرجوازية المصرية: «ونحن نبدأ بدفاتر التاريخ العربي؛ لأن أمة لم تعان من النقص في فهم وحدة وتواصل تاريخها، كالأمة العربيّة، ولأننا نؤمن بأن التاريخ هو علم فهم الحاضر والسيطرة على المستقبل»[2].

الخاتمة:

بعد هذه التطوافة السريعة حول الكتابة التّاريخيّة عند صلاح عيسى، يتضح عدة نتائج أبرزها:

أوّلًا: كان صلاح عيسى من أصحاب الأقلام البديعة،وفكان لديه قدرات فائقة على الإسهاب في الحكي التاريخي. وقد جمعت كتاباته بين البساطة والعمق، وعلى الرغم من تلك البساطة، إلا أن ما كان يكتبه يكشف للقارئ عن عمق شديد في شخصيته التّاريخيّة التحليلية، كما كان من أصحاب الكتابات التّاريخيّة المهمة وغير التقليدية ألبتة.

ثانيا: إن جهود صلاح عيسى التّاريخيّة تكشف أنه قدر أن يجعل القارئ له يتأمل الكثير من الوقائع التاريخ المهمة الشائكة وكأنه يعيش في أجوائها؛ فقد كان بارعا في الإشارة إلى الدلالات والمضامين والأبعاد الكبرى وراء كل واقعة من الوقائع التّاريخيّة التي تبدو بسيطة في نظر البعض.

ثالثا: تداخلت الكتابة التّاريخيّة عند مؤرخنا صلاح عيسى بغيرها من الكتابات التي برع فيها، فرأيناه وعلى عكس الكثير من أقرانه يمزج بين الحدث التاريخي والحدث القصصي والروائي. كما رأيناه ينشد الحرية المفقودة في ضوء الحدث التاريخي بمناحي تفوح فيها الذاتية.

رابعا: لعل سر براعة صلاح عيسى في المعالجة التّاريخيّة للوقائع والأحداث أتى من التنشأة الأولى في حياته؛ حيث عاش في أجواء أسرية مفعمة بالحراك السياسي، كما شهد فترات التقلبات السياسية والفكرية التي عصفت ببلاده في ريعان مما أثقل روحه العلمية ودفعه نحو الدراسة والمساءلة للوقائع والأحداث.

---

(1) صلاح عيسى، شهادات ووثائق، ص11.
(2) صلاح عيسى، البرجوازية المصرية، ص7.

المراجع:

أوّلًا: مؤلفات صلاح عيسى

1. صلاح عيسى، أفيون وبنادق: سيرة سياسية واجتماعية لخط الصعيد الذي دوخ ثلاث حكومات، طبعة المحروسة 2021م.
2. صلاح عيسى، الكارثة التي تهددنا، مكتبة مدبولي– القاهرة 1987م.
3. صلاح عيسى، البرجوازية المصرية وأسلوب المفاوضة، دار ابن خلدون– بيروت 1979م.
4. صلاح عيسى، بيان مشترك ضد الزمن، سينا للنشر– القاهرة 1992م.
5. صلاح عيسى، حكايات من دفتر الوطن، الهيئة المصرية العامة للكتاب: مهرجان القراءة للجميع 1998م.
6. صلاح عيسى، رجال ريا وسكينة «سيرة سياسية واجتماعية»، الكرمة للنشر– القاهرة، 2016م.
7. صلاح عيسى، شخصيات لها العجب، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.
8. صلاح عيسى، مثقفون وعسكر، مكتبة مدبولي– القاهرة 1986م.
9. صلاح عيسى، مجموعة شهادات ووثائق لخدكة تاريخ زماننا، دار الهلال1979م.
10. صلاح عيسى، هوامش المقريزي «حكايات من مصر»، دار القاهرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى سنة 1983م.
11. صلاح عيسى، هوامش المقريزي «حكايات من مصر»، دار القاهرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى سنة 1983م.

ثانيا: مؤلّفات عامة

1. ابن الجيعان، التحفة السنية بأسماء البلاد المصرية، الناشر: مكتبة الكليات الأزهرية– القاهرة 1974م.
2. ابن مماتي، قوانين الدواوين، طبع على نفقة الجمعية الزراعية الملكية بإشارة حضرة صاحب السمو الأمير عمر طوسون، جمعه وحققه: عزيز سور يال عطية، مطبعة مصر 1943م.
3. أحمد صوان، صلاح عيسى يدمج التاريخ فى الحكاية بخيط من الصحافة، جريدة البوابة، الجمعة 14/أكتوبر/2022م، تاريخ الإطلاع: 2/10/2022م.
4. أحمد متاريك، قصة مثقف: صلاح عيسى وحكاية شخصية لها العجب، موقع اضاءات، تاريخ النشر: 14/10/2020م، تاريخ المطالعة: 19/10/2022م.
5. أدب السجون.. إضاءات داخل العتمة، جريدة البيان، تاريخ النشر: 12 أغسطس 2012م، تاريخ الإطلاع: 3/10/2022م
6. إسلام ضيف، البلشي ينعى صلاح عيسى، موقع جريدة مصراوي، الثلاثاء 26 ديسمبر 2017م.
7. الشذرات الواردة عن ترجمته في الموقع الرسمي للمجلس الأعلى للثقافة، تحت عنوان: صلاح السيد عيسى (http://scc.gov.eg/profile) تاريخ الإطلاع: 13/10/2022م.
8. صلاح عيسي المشاغب الذي سرد حكايات من دفتر الوطن، جريدة الأحلام المصرية، تاريخ النشر: سبتمبر 2020م، تاريخ المطالعة: 10/10/2022م.
9. علاء خالد، صلاح عيسى المؤرخ روائيًا، جريدة الدستور لخميس 03/مارس/2022م.
10. عندما يُغيّب الموتُ الكاتب المناضل «العمّ صلاح عيسى» نخسر مجددًا، بوابة الهدف الإخبارية، الأربعاء 27 ديسمبر 2017م، تاريخ الإطلاع: 5/10/2022م.
11. قصة اعتقال صلاح عيسى وحلمي شعراوي في معرض الكتاب عام 1981م، جريدة الأهالي، 21 يناير 2020م، تاريخ الإطلاع: 20/10/2022م.
12. لجنة الدفاع عن استقلال الصحافة تنعي الكاتب صلاح عيسى، جريدة الأهرام 25/12/2017م.
13. نقابة الإعلاميين تنعي صلاح عيسى: فقدنا قيمة مهنية ووطنية أثرت حركة التنوير الثقافي والفكري، صدى البلد، الثلاثاء 26ديسمبر2017م، تاريخ الإطلاع: 5/10/2022م.

معاوية بن أبي سفيان وإشكالية البحث عن المشروعيّة

الدّكتور باسم سليمان العشعوش

استطاعت الأسرة الأمويّة بعد تحكّمها بالسّلطة والحكم، من ترسيخ مفهوم «العصبيّةِ القرشيّة»، وجعلِها محورَ تعامل السّلطة مع رعاياها. في حين تراجعت المعاييرُ الإنسانيّة ﴿ **إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ**﴾[1] إلى الوراء، لتصبح مفاهيمُ الاندماجِ، والتضامن العضويّ، والعدالة الاجتماعيّة، في أسفل سلّم اهتماماتها اليومية، فالسّلطة الأمويّة استطاعت، وبما توفر لها من مقومات عصبيّة معينة، تأكيد استئثار فرعٍ من قريش على كافة المكونات الاجتماعيّة والاقتصاديّة، وحتى السياسيّة منها داخلَ الاجتماع الإسلاميّ. فهل استطاعت الأسرةُ الأمويّة إيجاد مبررات لشرعيتها في الخلافة أمام غالبية الجماعات المعارضة من شيعة وخوارج، وبعض أبناء الصّحابة «المعتزلين» في المدينة؟. وهل تمكّن معاوية بما توفرَ له من قدرة على الاستقطاب، والمناورة القبليّة الواسعة من تأكيد صوابية نظرية ابن خلدون في الحكم «المُلكُ هو التغلبُ، والحكمُ بالقهرِ»[2] ؟.

1 – المشروعيّة الماليّة والقبليّة

شكّل وصولُ معاويةَ إلى سُدّة الخلافة بعد تنازلِ الحسن عنها، ضربةً موجعةً للمشروع الإسلاميّ العام، الذي كان قد أبصر بعض النور والأمل في عهد الخليفة الراشدي الثاني، بما أشاع في مسيرتهِ وسلوكياتهِ طابعًا إسلاميًّا عامًا تجاوزالأطر القبليّة الأخرى التي أُعيدت إلى الواجهة من جديدٍ بعد تصدُّرِها الحدث السابق.

وقد أدرك معاوية ما تُشكِّلُه العصبية من قاعدةٍ للسلطة[3] ومحورها الأساسيّ، فعمد إلى تهذيبها، وصقلها بما يخدم مصالحَ أسرتِه، وهي مصالحُ كانت قد استفاقت من جديد منذ عهد عثمان، إلى أن تمّ تحقيقُ غايتها في وصول الأول إلى منصب الخلافة. فالشّورى الإسلاميّةُ العامة فقدت مقوماتِها، كما أنّ إجماع أهالي الحجاز (مكة والمدينة)، لم

---

(1) القرآن الكريم، سورة الحجرات، الآية 12.

(2) ابن خلدون، عبد الرحمن، مقدمة ابن خلدون، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان، 1997، ص: 99

(3) بلقزيز, عبد الآله، الفتنة والانقسام، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الثانية، بروت، لبنان، ص: 63. انظر ايضًا، ياسين، عبد الجواد، السلطة في الإسلام، م1، المركز الثقافي العربي، الطبعة الثالثة، بيروت، لبنان، 2008، ص: 330.

يعد يشكّل مسوّغًا لَشرعنةِ الوصول إلى الخلافة، وإنّما عصبية قريش ومنعتها محور القوة والنفوذ، وقد نقل لنا الطبريُ في تاريخهِ نقلاً عن السري، تصدي معاوية لبعض رجال الكوفة الذين أرسلَهم عثمانُ إلى الشام سنة 33هـ لتأديبهم « وقد بلغني أنكم نقمتُمْ قريشًا،... إنّ أئمتكم لكم إلى اليوم جُنّة، فلا تشذوا عن جنّتكم»، وفي مكان آخر يستند الخليفة إلى عصبية قريش لاكتساب رافعةٍ، ومكانةٍ قبليّةٍ متقدمةٍ على هؤلاء، عند قولهم لهم « فكان اللهُ يحوطهم في الجاهلية وهم على كفرهم بالله، افتراهُ لا يحوطهمْ وهم على دينه؟»[1]. ويبدو أنّ معاوية قد حقق نجاحًا، كان في أمسِّ الحاجة إليه لتأمين مشروعية لحكمه، وهي عبارة عن شبكة من التحالفات والعلاقات الاجتماعيّة، استطاع هذا الأخيرُ إقامتَها مع اكثر القبائل العربية نفوذًا في الشام وهي «قبيلة كلب»، فعلى الرّغم من انتماء معاوية إلى فرع من قريش، وهو ما يضعُه في كفّةِ الميزانِ مع منافسيه السياسيين من الصحابة وأبنائهم، ولكنّه في المقابل كانَ يفتقدُ إلى صفة الأسبقيةِ الايمانيّةِ والهجرة، وهو ما دفع به نتيجة امتلاكه قوة الشخصية، ودهاء سياسيّ نادر[2]، إلى المزاوجة بين عصبية قريش والعصبية الشاميّة، وقولبتِهما ضمن طموحاتِه السياسيّة العامة وهي السيطرة على الجماعة الإسلامية. معادلةٌ جديدةٌ جعلت من مسارِ الدولةِ الإسلاميّة مرتهنًا لها ليس فقط ضمن الإطار الزمني للخلافة الأمويّة، وإنّما استمر وبالشراسة نفسها حتى بعد وصولِ العباسيين إلى السّلطة.

استندَ معاويةُ ومنذُ توليهِ منصب الخلافة، إلى الإرث الجاهليّ، « أما والله لقد علمت العربُ أنّي كنتُ أعزَّها في الجاهلية، وإنّ الإسلام لم يزدني إلا عزًا»[3]، ولذلك حرص على إعطاء هذا الإرث تموضُعًا هامًا في سياستِه، ما طبع الدولة الأمويّة ومنذ بدايتها بالطابع القبلي الصرف، ليتحول الخليفةُ إلى مثابة زعيمٍ « قبليّ» دون منازع لأصحاب النفوذ، والخلافةُ نتيجةُ طبيعيةً لرابطة العصبيةِ[4] القادرة على فرض سطوتها وجبروتها

(1) الطبري، ابو جعفر محمد بن جرير، تاريخ الأمم والملوك، م3، الطبعة الثانية، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2003، صك 635. أما ابن قتيبة فيورد توجّه معاوية في المدينة إلى الصحابة (عليّ، طلحة، الزبير، سعد، عبد الرحمن بن عوف وعمالر بن ياسر)، مستندًا إلى خلفية قبليّة شاميّة هو في أمس الحاجة إليها « لا يعرفون عليًّا ولا قرابته» ابو محمد بن عبدالله بن مسلم الدينوري، الإمامة والسياسيّة، تحقيق الأستاذ علي شيري، منشورات الشريف الرضي، الطبعة الأولى، طهران، إيران، 1413هـ، ص: 46.

(2) المسعودي، ابو الحسن علي بن الحسين، التنبيه والإشراف، دار ومكتبة الهلال طبعة بإشراف لجنة تحقيق التراث، بيروت، لبنان، 1993، ص: 277.

(3) ابن الأثير، عز الدين ابي الحسن علي ابن ابي الكرم محمد بن محمد بن عبد الكريم ابن عبد الواحد الشيباني، الكامل في التاريخ، م3، راجعة وصححه الدكتور محمد يوسف الدقاق، تحقيق أبي الفداء عبدالله القاضي، دار الكتب العلمية، الطبعة الرابعة، بيروت، لبنان، 2003، ص: 300

(4) ي، أ، بليياف، العرب الإسلام والخلافة العربية، نقله إلى العربية أنيس فريحة، راجعه وقدّم له، الدكتور محمود زايد، دار المتحدة للنشر، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان، 1973، ص: 210. انظر ايضًا، ياسين، مرجع سابق، م2، ص: 152.

على سائر المكوناتِ الإسلاميّة، وحتى جيشُ الأمويين، فقد قسّم إلى أجناد قبلية، استنادًا إلى قوة القبائل ونفوذها في المناطقِ المحيطة بها، الأمر الذي حوّل الصراعَ الداميّ الذي رافق مسار الدول الأمويّة، إلى صراعٍ بين العصبية القرشيّة المتمسك بها الخليفةُ، والعصبية الإسلاميّة العامة التي تمسكت بها جميعُ الحركات المعارضة، سواء الخوارجيّة منها، او الشيعيّة، وبتعبير آخر بين «الدعوةِ إلى الدولة من ناحيةٍ، تواجهُها الدعوةُ إلى «سلطة الإجماع»، أي الشورى من ناحية أخرى»[1]. إنّ الصراعَ والاصطفافَ السياسيّ الذي طبع ذلك العصر، لم يكنْ بالنسبة لمعاوية صراعًا بين تيارين أو مسارين متناقضين، وإنّما صراع بين عصبيتين متعارضتين، عصبية أهل الحجاز المتمسكة بالشرعية الدينية، وعصبية أهل الشام التي استند إليها الخليفة لتثبيتِ شرعيةِ حكمهِ «وإنْ كان قد بايعَهُ أهلُ الحجازِ وأهلُ العراقِ، فقد بايعني أهل الشام، وإنّ هؤلاء في الأمر سواءٌ»[2]، استطاع هذا الأخير من تلقفها وصقلِها بما ينسجمُ مع روحية التمدد القبليّ الذي وجد في سلطة الخلافة الجديدة، ما يشجعه ويحررُه أكثر للتمسك بقوانينه، وربما في هذا السياق، يمكنُنا استيعابُ أبيات الشاعر عبدالله همام السلولي الذي دافعَ عن حق معاوية وابنه يزيد في خلافة المسلمين من دون الرجوعِ إلى مفهوم «الشّورى» الذي فقد بريقَه وجوهره منذُ أنْ رضيّ المهاجرون والأنصار بقتل عثمان بينهم على حد قول الشاعر:

عيشوا وأنتم من الدّنيا على حذر ... واستصلحوا جـند أهـل الشام للبُهم

ولا لمنْ سـالك الشورى مشاورةً ... إلّا بطعـن وضـرب صائب خـذَمِ

أنّى تكـونُ لهم شورى وقد قتلوا ... عثمان ضحوا به في الأشهر الحرم[3]

هذا وقدْ كانَ المالُ من أكثر الطّرائق التي عرف معاوية كيف يستغلُها في جذب الأنصار والقبائل إلى جانبه، مُدركًا ما وصلت إليه العقليةُ العربية، ولاسيّما بعد استقرارِها في الأمصار، من ضعفٍ ووهنٍ، الأمر الذي دفع ببعض الفئات إلى الابتعاد عن منهجِ السّلف الصّالح والعهد النبويّ الشريف[4] في حين لم يسْلم من هذا المعيار أكثر المستميتين

---

(1) السيد، رضوان، الأمّة والجماعة والسلطة، دراسات في الفكر السياسي العربي الإسلامي، الطبعة الثانية، دار اقرا للنشر والتوزيع والطباعة، بيروت، لبنان، 1986، ص: 158.

(2) ابن أعثم الكوفي، ابن محمد أحمد، الفتوح، م2، طبع بإعانة وزارة المعارف للحكومة العالمية الهندية تحت راية الدكتور محمد عبد المعين خان استاذ الآداب للغة العربية بالجامعة العثمانية ومدير دائرة المعارف العثمانية، دار الندوة الجديدة، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان، ص: 428.

(3) السيد، مرجع سابق، ص: 130.

(4) ابن الأثير ، مصدر سابق، ص: 273. أمّا ابن خلدون فيذكر في هذا الباب، انّ اكثر اعطيات بني اميّة وجوائزهم، «إنّما كانت أكثرها من الأبل مثلما اعتاد عليه العرب سابقًا» ، مصدر سابق، ص:124. ولعل من المفارقة، أن يجعل

في الدّفاع عن العهد السابق للخليفة معاوية، وأكثر المقربين من الخليفة عليّ، وهو ما كان يوسّع من هامشِ حركةِ الالتفافِ القبليّ الذي حظي بها الخليفة الأموي، فالسواد الأعظم من عامة الجماعة الإسلاميّة لم تعد تنظرُ إلى المعايير الأخلاقيّة إلّا من خلال إتمام الفرد واجباتِه الدينية المفروضة، في المقابل أصبحت المعاييرُ الماليّة والتسلطيّة هي محورُ الاستقطاب والجذب « وإنّما عامةُ الناسِ همُّهم الدنيا ولها يسعَون»[1].

ومنْ هذا المنظور، أدركَ معاويةُ القدرةَ الاستقطابيّة الكبيرةَ لنظام العطاءِ الذي فاق في جوانب كثيرة منه الجانب الدينيّ، فعمد إلى استغلالهِ أداةً طيّعةً في يد السّلطة، تشهرُهُ في وجه كلِّ من سوّلَت له نفسه معارضتِها من جهةٍ، أو إغداقه على الموالين لها من جهة أخرى. ويبدو أنّ الخليفة سارعَ إلى ترجمةِ سياستِه فورًا قبيلَ دخوله الكوفة محاولًا قدر المستطاع استقطاب البنية القبليّة المعارضة إلى جانبه بالقوة « وكلُّ وعدٍ وعدتُهُ أحدًا منكمْ فهو تحت قدمي»[2] ملوحًا بحرمانهم من العطاء إذا ما تقاعسُوا عن مناصرة السّلطة الجديدة، لاسيّما بعد ظهور الخوارج بالقرب من الكوفة، وعندما لم يلق أيّ تشجيعٍ أو مناصرةٍ من قبل أهالي المصر، سارع هذا الأخير إلى تهديدهم بحرمانِهم من العطاء «لا أمانَ لكم عندي ولا رزق حتى تكفوني أمرهم»[3]. ويبدو أنّ الخليفة قد أصاب في أهل الكوفةِ نجاحا بعد تهديده « فخرج من أهل الكوفة بشرٌ كثيرٌ وعليهم خالد بن عرفطة العذري»[4].

أمّا الطبريُ في تاريخه، فقدْ ذكر السياسة الماليّة التي طبّقَها معاوية داخل العراق، مستخدمًا إيّاها كوسيلة ضغطٍ، ولاسيّما على الفئات التي عُرفتْ بمناصرتها لآل البيت أمثال حجر بن عدي،[5]، بعد فشل كلِّ محاولات الوالي المغيرة بن شعبة لاستمالتِه، فما كان من هذا الأخير إلا حبس أعطيات هذه الفئات عقابًا لها، ما دفع بحجر إلى التصدي للمغيرة داخل مسجد الكوفة قائلًا له « مُر لنا بأرزاقنا وأعطياتنا فإنّك حبستها

معاوية المال مساويًا للعدل، ويحاول أن يضعهما في قالب واحد بنا ينسجم مع سياسسته الماليّة، حيث يورد البلاذري في انسابه قول معاوية « البذل يقوم مقام العدل»، أحمد بن يحي بن جابر، انساب الأشراف، م3، الطبعة الأول، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2011، ص: 314.

(1) الجاحظ، ابو عثمان عمرو بن بحر بن محبوب، رسائل الجاحظ، م2، إختيار الإمام عبيدالله بن حسان، شرحه وعلّق محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان، 2000، ص: 174.

(2) ابن اعثم، مصدر سابق، م4، ص: 164.

(3) البلاذري، مصدر سابق، ص: 367.

(4) المصدر السابق، ص: 367.

(5) الطبري، مصدر سابق، ص: 219.

عنا»[1]. وفي الجانب الآخر، اكّدت رواية أبي مخنف أنّ التوجهات الماليّة للسلطة لم تكن تقتصِرُ فقط على معارضي الصف الأول داخل الكوفة، وإنّما شملت أيضًا قسمًا كبيرًا من التركيبة القبليّة ممن حامَت حولهم الشكوك بالولاء السابق، فبعد التصدي الجريء لحجر سارع أكثر من «ثلثِ الناسِ» داخل المسجد لمناصرة حجر، رافعين صوتهم «صدق والله حجر وبر، مُر لنا بأرزاقنا واعطياتنا»[2].

وليسَ من المستبعد، أنّ الضغطَ الاقتصاديّ الذي مارسَهُ الولاة الأمويين، وبتفويضٍ مباشر من الخليفة على القادمين الجدد من الموالي، لا يخرجُ عن المنظور السابق، دونَ أن نغفل أيضًا الخوف الأكبر على عصبية القبائل من الزوال والانحلال إذا ما اندمجَ هؤلاء القادمون الجدد مع القبائل التي وجدَت طريقها إلى الاستقرار في الأمصار. ولعلَ الأمثلة الكثيرة التي تفرزُها لنا المصادرُ العربيةُ عن المعاملةِ السيئةِ للإدارة الحاكمة على الموالي، وتشديد الضغط عليهم من خلال زيادةِ الأعباء الماليّة، و«التفننِ» في معاملتهم القاسيةِ[3]، تعتبر خيرُ دليلٍ على خوف مركز الخلافة من هؤلاء، والتوجسِ خفيةٍ من هذه الأعداد الهائلة من الموالي «إنّي رأيت هذه الحمراءَ قد كثرت، وأراها قد طغت على السلف» بحسب تعبير الخليفة نفسه[4]، والتي إذا ما استمرت ستُشكِلُ خطرًا كبيرًا على عصبية الخلافة الأموية، عبّر عنه بقوله « وثبة منهم على العرب والسلطان»[5]. وإذا كان معاويةُ قد استخدمَ العنفَ والبطش، وسلاحُ المالِ بحق اعدائِه السياسيين من المسلمين العرب فإنّه بالتأكيد لم يتوان عن استخدام السلاح نفسه، وربما أكثر شراسةً بحق هؤلاء المستضعفين من الموالي، الفاقدين بدورهم لأيّ خلفية قبليّة عربية معينة.

---

(1) المصدر السابق، ص: 219.
(2) المصدر السابق، ص: 219.
(3) مثل ضريبة النكاح، بالأضافة إلى فرض المزيد من الضرائب على اصحاب الحرف والصناعات، والإقامة في الشمس، وتعليق الحجارة في الأعناق لمنعهم من الصلاة، وعدم السماح بدفن الميت إلّا بعد أن يدفع اقاربه ما يتوجب عليه من ضرائب. ابن زنجويه، ابو احمد بن مخلد بن قتيبة الأسدي الخراساني، الأموال، ضبط نصه وخرج احاديثه أبو محمد الأسيوطي، دار الكتب العلمية، الطبعة الأول، بيروت، لبنان، 2006، ص: 66. أنظر أيضا، ابو يوسف، يعقوب بن إبراهيم، الخراج، منشورات الجمل، بيروت، لبنان، 2009، ص: 127. أنظر ايضا، العزيز، حسين القاسم، البابكية، او انتفاضة الشعب الأذريبجاني ضد الخلافة العباسية، رسالة لنيل دكتوراه ، موسكو، دار الفارابي، ص: 55. بليبيايف، مرجع سابق، ص: 241.
(4) ابن عبد ربه، أحمد بن محمد الأندلسي، العقد الفريد، م3، تحقيق الدكتور عبد المجيد الترحيني، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان، 1983، ص: 361.
(5) المصدر السابق، ص: 361.

فالمعادلةُ السياسيّةُ الجديدة التي أوجدها معاوية، مستندًا إلى قوة القبائل الشامية وعصبيتها القوية، أصبحت ترتكز على نظرية«القوة والسّلطة»[1] بما وجدَ فيها مانعًا قويًا لمجابهةِ الأطراف المتعددة والتي أخذت تتجاذب المسرح السياسي الإسلامي، مدركًا في الوقت نفسه أنّ الشرعية المطلوبة لدولته لم تعد تستند على شرعيةٍ دينيّةٍ أو فقهيّةٍ معينة، كما كانت في العهد الراشديّ، وإنما شرعية التغلّبِ القادرة على إسناد القوة والبطش كأداة أولية في سبيل تأكيد شرعيته في السّلطة، وذلك من خلال العصبية، والتي بها تكونُ «الحمايةُ والمدافعةُ والمطالبة»[2]، دافعةّ به الى استخدام أعنف وسائل الشدة للضغط على خصومه السياسيين، سواء من بني هاشم أو من الخوارج[3].

وهكذا تحوّلت الخلافةُ مع معاوية إلى مُلكٍ قائم على رابطة الغَلبةِ والقهر، ولعل المسالة لم تكن إلّا نتيجةً طبيعيةً لانغماس العرب في حياة الترف والملذات، وهي بحسب الباحث «الجابري» الذي سوّغَ نظريته في العصبية والملك، بأنّ زوالَ عصرِ المعجزاتِ والخوارقِ، وتغيّر طبيعة مدنيّةِ العرب من حياةِ البداوةِ وشظفِ العيش، إلى حياة الدّعة والاستقرار، وهو ما تُرجم بقوة في عهدِ معاوية، أدّى إلى بروز نواة نظامٍ سياسيٍّ جديد قائم على التفرّد، دون أن يكون للخليفة نفسه القدرة على الاختيار، او المجابهة، وإنّما كانت «حتمية» العصبية وشموليتها لها الكلمة الفصل في ضرورة المحافظة على إنجازات المرحلة، وهي الوصولُ إلى السّلطة والنفوذ[4]

ومما سلَفَ، فإنّ الدولة الأمويّة ومن خلال قوتِها القبليّة، قد أوجدت بعدًا جديدًا في قانونية تعامل السّلطة السياسيّة مع مواطنيها، فلم تستطع أن تتحول إلى سلطة إسلامية عامة، تتحكم فيها القوانين والأنظمة الشرعية والفقهية، ويتعامل الجميع ضمنها على قاعدة المساواة، وإنّما دولة عربيّة قبليّة استطاعَتِ القفز إلى المراكز الرئيسية الأولى وذلك من خلال الاستفادة من مناعة جدار عصبية قريش «إنّ قريش لو لم تكن عدتم أذلّة»[5]، وهي نظرة لم تتغيرْ منذ الجاهلية، وإنّما استمرَت في الواقع الجديد، ولكن بصبغةٍ إسلاميّة .شرعيّةٍ جديدة.

---

(1) Goldziher, Ignas, Introduction to Islamic Theology and Law, translated byAndras and Ruth Hamouri, Princeton, New Jersy, 1981, P: 71 – 72.

(2) ابن خلدون، مصدر سابق، ص: 99.

(3) البلاذري، مصدر سابق، م1، ص: 493.

(4) الجابري، محمد عابد، فكر ابن خلدون، العصبية والدولة، معالم نظرية خلدونية في التاريخ الإسلامي، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الحادية عشرة، بيروت، لبنان، 2018، ص: 203، انظر أيضا، ياسين، مرجع سابق، م2، ص: 152.

(5) سيف، ابن عمر الأسدي، الفتنة ووقعة الجمل، جمع وتصنيف وتقديم احمد راتب هرموش، دار النفائس، الطبعة التاسعة، بيروت، لبنان، 2008، ص: 41.

2- المشروعيّة الدينيّة

لم تكن الطريق معبدة أمام معاوية بُعيدَ وصولهِ إلى السّلطة، وإنّما كان يكتنِفُها الكثير من المشقاتِ والصعوباتِ، ولعلَ ابرزها شرعيّة دينيّة مطلوبة هو في أمس الحاجة إليها، ويمكن أنْ تنقذهُ من توسع هامش المعارضة السياسيّة الواسعة التي نشبت في وجهه، ولاسيّما من جبهة الخوارج الأكثر طعنًا بأحقية قريش في خلافة جماعة المؤمنين، فالخليفةُ الجديد كان من أحد «المؤلفة قلوبهم»[1] الذي استطاع بقوة عصبية قبيلته، ومنعتها، من تسلّق الموجة الإسلاميّة الجديدة، محققًا من خلالها موقعًا اجتماعيًّا مرموقًا في الشام، بالإضافة إلى الموقع الاقتصاديّ المتقدم مستفيدًا من غنى بلاد الشام، حيثُ كنوزِ الروم ومجوهرات هرقل. ولعل مشاركة معاوية كأحد قادة الفتوح على الجبهة المذكورة، قد عزز من أهمية مركزه إسلاميًا، ولاسيّما بعد أن استطاع تحقيق وحدة الجماعة بعد حربٍ أهليّةٍ شرسة، مزّقتِ المسلمين آنذاك وبعثرت أجزاءهم ما بين الشام والعراق.

هذا وقد شكّلت السّلطة «الثيوقراطية»[2] هاجسًا كبيرًا لدى الخليفةِ الأموي، فالشرعيةُ الدينيّة هي مصدرُ قوةٍ ومنعةٍ لعامة خلفاء بني أمية، وبني العباس بعد ذلك، وهي ما دفعت بالخليفة المذكور إلى البحث عن تبريراتٍ دينيّةٍ نصيّة معيّنة عُرفت باسم التنصيص[3] ربّما تعيد له جزءًا من الاعتبار السياسيّ والمكانة الاجتماعيّة بين الكثير من أبناء الصحابة المتقدمين عليه إيمانًا وأسبقية جهادية في الدين. وإذا كانَ الحجازُ ولاسيّما المدينة، ما زالا يشكلان مصدرًا للإلهام الدينيّ ، فإنّ المحاولات الدؤوبة التي قام بها معاوية لاستمالة الكثير من الصحابة وابنائهم إلى دمشق، ليست إلّا محاولةً من هذا الأخير لتعزيزِ مكانتِهِ السياسيّة، وحاجتِهِ الماسة لها.

أمام هذه المفارقات التاريخية، وجد معاوية نفسه مضطرًا إلى محاولة إعادة إحياء التراث الدينيّ من جديد، أو محاولة « العثور على منقول تتأسَس عليه دعائمُهُ»[4]، علّه يجد من خلاله استساغةً دينية معيّنة تسندُ الدعاوى السياسيّة لديه من جهة، ودعمًا لسلطته التي انتقلت بعاصمة الخلافة إلى دمشق من جهة أخرى، مبتدئًا بالكثير من القصص التاريخيّة والتي تحملُ في طياتها جانبًا من جوانب «الميثولوجيا» الدينية،

(1) ابن الأثير، م2، مصدر سابق، ص: 143. السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر، تاريخ الخلفاء، تحقيق أحمد ابراهيم زهوة، وسعيد ابن أحمد العيدروسي، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، 2012، ص: 150.

(2) المصطلح مشتق من اللغة اليونانية، وهي تتألف من كلمتين: Theo(الإله)، و Cratia(السلطة).

(3) ياسين، عبد الجواد، الدين والتدين، التشريع والنصّ والاجتماع، الطبعة الأولى، التنوير للطباعة والنشر والتنوير، بيروت، لبنان، 2012 ص: 409.

(4) السيد، مرجع سابق، ص: 158.

والتي يبدو أنّها ما زالت تؤدي دورًا مهمًا باستقطابِ الكثيرِ من الفئات الشعبية الإسلاميّة آنذاك. ولعل الرواية التي أشار اليها بعضُ المؤرخينَ القدماء، حول هند بنت عتبة والدة معاوية والفاكه بن المغيرة في الجاهلية[1] ، تُعطي الخليفة الأمويّ دافعًا قويًا نحو تأكيد لعبةِ القدرِ السياسيّة في وصوله إلى سُدّة الخلافة، وهو مسوّغ استطاع هذا الأخير وبما تيسّر له من قوةٍ وذكاءٍ من استغلاله على أكمل وجه، تزامن مع تبنيه مبدأ القوة والبطش «جالدتكم بسيفي هذا مجالدة»[2]، ما يفتح أمامَهُ الباب واسعًا لتحقيق طموحه السياسي المنشود.

هذا وقدْ أدرك معاوية ما يمثِّلُهُ المحيطُ القبليّ الشاميّ من دورٍ يمكِنُ استغلاله عصبيًا ودينيًا لتأكيد شرعية سلطته، ولذلك أخذً يردد دائمًا أمام هذا الاجتماع القاسيّ المحيط به، الدور الريادي الذي أدّاهُ في المرحلة الإسلاميّة الأولى « إنّ رسول الله ﷺ كان معصومًا فولّاني... ثمّ استخلف أبو بكر فولاني...»[3] في محاولة منه ليكسب موقعًا متقدمًا، ومساويًا للكثير من الصحابة وأبنائهم. إنّ إحياء الأحاديث الشريفة وقولبتها بما ينسجمُ مع تطلعاتِ معاوية، كان بمثابة خطوةٍ مهمة خطاها هذا الأخيرُ ليجعل من مكانته الدينيّة موضع قبول لدى أكثرية الفئات الشاميّة التي تسيّرُها عصبيةٌ جاهليةٌ، فتوليهِ وظائف إدارية مرموقة في المرحلة الإسلامية الأولى ومن قبل الرسول الكريم ﷺ نفسه، أصبحت ذريعة لدى معاوية استغلّها لإضفاء شرعيةٍ دينيةٍ لحكمه.

وليس من قبيل المصادفة أن تظهر بعضُ الأحاديث النبويّةِ في هذه الفترة بالذات «يا معاوية إذا ملكت فأحسن»[4] والتي من شأنِها أنْ تضيف مزيدًا من القوة والشرعية للأطروحات المستقبلية بالنسبة له[5]، والذي كان هذا الأخير في أشدِّ الحاجة إليها، ليحظى بدرجة قبول معيّنة بين المسلمين ومن بابها الواسع. ليتحول الدين من غايته السامية إلى مجرد وسيلةً لتبرير سلطة سياسية[6]، وذلك لمعرفته العميقة بعدم قدرته على إقناع محيطهِ القبليّ إلّا من خلالها، خصوصًا وأنّ منافسيهِ على سدّة الخلافة لم تقتصر

(1) السيوطي، مصدر سابق، ص: 152 – 153. أنظر ايضًا، ياسين، مرجع سابق، ص: 380.
(2) ابن عبد ربه، م4، مصدر سابق، ص: 171.
(3) الطبري، م2، مصدر سابق، ص: 636.
(4) السوطي، مصدر سابق، ص: 150.
(5) – رواية حلم النبي ﷺ في منزل عبادة بن الصامت، والتنبؤ بغزو المسلمين قبرص، البخاري، ابو عبدالله بن اسماعيل بن إبراهيم بم المغيرة ابن بردزبه الحعفي، صحيح البخاري، الجزء الرابع، كتاب الجهاد والشهادة، عنيت بنشره وتصحيحه والتعليق عليه للمرة الأولى، إدارة الطباعة النيّرية لصاحبها منير الدمشقي، المكتبة الثقافية، بيروت، لبنان، (د/ت)، ص: 68 – 69.
(6) ياسين، السلطة في الإسلام، م2، مرجع سابق، ص: 99.

فقط على أسرة الرسول ﷺ، وإنّما توسّع هامشه ليشملَ الكثيرَ من الأطراف الذين ينتمون إلى قبيلة قريش بشكل عام، وأسرة الخليفة نفسه، أي بني أميّة الذين يملكون ماضيًا إسلاميًا يتقدمُ على ماضي معاوية نفسه.

هذا وقد أولى الخليفةُ الأموي الأول الكثير من الاهتمام إلى بعض الأحاديث النبويّة الشريفة «الخلافة ثلاثون عامًا، ثمّ تكونُ بعد ذلك الملك»[1] كمسوّغٍ شرعيّ ودينيّ يمكن الاتكاء عليه لتأكيد اطروحاته الزمنية، وليسَ غريبًا أن تصادفَ الثلاثون سنة مع تنازل الحسن لمعاويةِ بالخلافة، ليصبح الحديثُ الشريفُ موضع شكّ وانتقادٍ[2]، لأنّه أصبح بمثابة تعيين نبويّ وإسلاميّ بأحقية معاوية في الحكم، انطلاقًا من نبوءة دينية ، ومن قبل الرسول الكريم نفسه ﷺ، وما تمثله هذه النبوءة من قبولٍ عام، وشاملٍ غير قابلٍ للمجادلةِ والنقاش عند الرأي العام الإسلامي، لينطلق منه معاوية في سبيل تأسيسِ دولةٍ سياسيّة أخذت المفهوم «الأتوقراطي»[3] السياسيّ، وحتى القبليّ لتثبيت شرعية حكمه.

ولعلّ السّلطة الأموية، وفي معرض صراعها مع خصومِها السياسيين، كانت تحاولُ إحياء الوجدانِ الإسلاميّ والفكر الديني لدى عامة القبائل العربية، بما أوجدت في هذا الاتجاه الثقافيّ قدرة على استمالة أكثرية الفئات، ومنها بعض الفرق العسكرية الإسلامية من الموالي[4] الأكثر تعلقًا بطهارةِ العهدِ النبويّ والتي أخذت تحتلُ موقعًا عسكريًا وجهاديًا متقدمًا في الحياة السياسية الإسلامية.

هذا وقد توسّعت حركةُ التنصيص الدينية لدى معاوية إلى حدٍّ تجاوزت فيه الأحاديث النبويّة الشريفة، وإنّما وصلت آثارُها إلى تفسير بعض الآيات القرآنية ﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ فِي لَيْلَةِ الْقَدْرِ، وَمَا أَدْرَاكَ مَا لَيْلَةُ الْقَدْرِ، لَيْلَةُ الْقَدْرِ خَيْرٌ مِنْ أَلْفِ شَهْرٍ﴾[5] بما ينسجم مع غايات معاوية السياسيّة، موظفًا لهذه الغاية بعضَ الصحابة كأبي هريرة والذي وصف بـ «ماكينةِ التنصيص»[6] الكبرى في الإسلام، وذلك دعمًا لسلطتهِ وتقويةِ نفوذه السياسيّ والشرعيّ لدى عامة الجماعة الإسلاميّة. وفي هذا الصدد، فقد أورد الصحابي أبو هريرة

---

(1) السيوطي، مصدر سابق، ص: 14.

(2) الجابري، محمد عابد، العقل السياسي العربي، محدداته وتجلياته، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة السابعة، بيروت، لبنان، 2010، ص: 232.

(3) Autocratic: Absolute in power or authority. Thorndike dictionary, Scott foresman, 1997, P: 76.

(4) Goldziher, Op. Cit, P: 46.

(5) القرآن الكريم، سورة القدر، الآية(3-2-1).

(6) السيوطي، مصدر سابق، ص: 16. أنظر أيضا ياسين، مرجع سابق، ص: 262 - 265.

مجموعة من الأحاديث ذكرها الكثير من الفقهاء مثل الدراميّ في سننه، بالإضافة عن البخاريّ نقلًا عن عبدالله بن سلام، والتي تؤكد جميعُها شرعية معاوية في الحكم والسّلطة «الخلافةُ بالمدينة والمُلك بالشام»، وهي من الأحاديث التي عرف هذا الأخير كيف يستغلها ببراعتِهِ السياسيّة المعهودة كي يكتسب المشروعية المطلوبةَ.

بالرغم من أنّ الدولةَ الأمويّة التي شيّدَها معاويةُ قد اعتمدت على مفاهيم القرابةِ والأولياء[1] الأكثر فهمًا واستيعابًا في متخيل قبائلِ الشامِ، فإنّ الطابع الدينيّ، استمر يشكل نوعًا من الضغط المعنويّ والاجتماعيّ على المؤسس الأكثر تلمسًا وراء مسوغات ذاتيّة، عبّر عنها معاوية في كتابه إلى عليّ» وأما فضلك في الإسلام وقرابتك من النبي ﷺ فلعمري ما أدفعُهُ ولا أنكرُهُ»[2] والتي من شأنِها أن تعطيه إطارًا خجولًا من القبول الجماعيّ له، خصوصًا ضمن البيئة الجماعيّة . القبليّة المتواجد بينها.

وليس من المستبعد، وضمن هذا المنظور السابق، أن تلجأ الدوائر الأمويّة (حتى في مرحلة متأخرة) إلى الاستعانة بجميع السبل المتوفرة في البيئة الثقافيّة – الفارسيّة، وتسويغها ايديولوجيًا لتدعيم سيطرتهم على الخلافة، مثل إقبال بعض علماءِ السّلطة ومفكّرِيها إلى نقل الكثير من الكتب السياسيّة الفارسيّة، مثل كتاب «الملوك» إلى اللغة العربيّة، ناهيك عن استخدام الكثير من المصطلحاتِ ذات الأبعادِ الدينيّة البحتة في مخاطبة الخلفاء، مثل «خليفةُ اللهِ»[3] و«خليفةُ الرحمنِ» و «كسرى العربِ»[4]... التي ترفع من مكانةِ الخليفة، ورمزيتِه عند الجماعةِ الإسلاميّةِ.

3- مشروعيّة الفتوح

وصل معاويةُ إلى سُدّة الخلافة في ظلِّ ظروفٍ غير طبيعية، فالمسلمونَ بعدَ صفين انقسموا إلى تياراتٍ سياسيّةٍ متصارعةٍ، والاحقادُ والضغائنُ أخذت تزداد وتطفو على

(1) ابن الطقطقي، محمد بن علي بن طباطبا، الفخري في الآداب السلطانية والدول الإسلامية، تحقيق ممدوح حسن محمد، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، مصر، (د/ت)، ص: 96.

(2) ابن قتيبة، مصدر سابق، ص: 121.

(3) قول الشاعر الأخطل في وصف معاوية:

والخائض الغَمر والميمون طائرُه   خليفة الله يُستسقى بهِ المطر

أبي تمام، نقائض جرير والأخطل، عني بطبعها لأول مرة عن نسخة الأستانة الوحيدة، وعلق على حواشيها الأب انطون صالحاني اليسوعي، المطبعة الكاثوليكية للآباء اليسوعيين، بيروت، 1922، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ص: 151.

(4) البلاذري، م3، مصدر سابق، ص: 357. وفي هذا السياق، يذكر المصنف بعض ابيات الشاعر الأحوص عند وفاة معاوية:

ملك تدين له الملوك مباركٌ   كادت لمهلكه الجبال تزول

مصدر اسبق، ص: 364. انظر أيضًا، السيد، مرجع سابق، ص: 101.

السطحِ بما توفر لها من امكانيةِ إضرامِها نتيجة الصراعات الحزبية والدينية المتعددة. أمام هذه الوقائع المستجدة، أدركَ معاوية صعوبة المرحلة الحالية، لاسيّما وأنّ الخيارات التي استند عليها، كانتْ محدودةً جدًا بالمقارنة مع الإمكانياتِ، والخلفياتِ الدينية التي يمتلِكُها الآخرُ المنافسُ له، فكان لا بدّ من التفتيش عن اعتبارات أخرى بديلة تضفي للخليفة، والأسرةِ الأموية، مكانةً اجتماعيّةً مرموقة، وموقعًا سياسيًا معينًا يعيد لهم حدًا أدنى من القبول داخل الاجتماع الإسلاميّ، فكانَ الخيارُ هو توظيفُ «الجهاد» كرافعةٍ تجبرُ عنده اختلال قاعدة النقص في المشروعيّة.

ولعلَ الصورةَ الجديدةَ والتي حاول معاوية إبرازها بين عامة الجماعة الإسلاميّة، هي صورةُ الفاتحِ العسكريّ والقائد المنقذ للدولة، دافعةً به إلى اعتماد القوة في طرائق تعامُلِهِ مع الآخرين، مستندًا إلى خلفيةٍ قبيلة واسعة ربطَ في ما بينها بروابط اجتماعيّةٍ واقتصاديّةٍ معينة، ما شكّل مدخلًا لاعتماد مفهوم «العسكرةِ»، طغى على كافةِ الاتجاهات الجديدة لمسارِ الخلافةِ الأمويّة، أو بتعبيرِ أدق، سلوكيات عرف معاوية كيف يستغلّها في صراعاتِه المتعددة، سواءٌ داخليًا في جبهاته المتعددة (الخوارجِ/ الشيعة)، أو خارجيًا في صراعه مع القوى القديمة، والتي تمثّلت في جبهةٍ عريضةٍ امتدت من شمالي افريقيا إلى أواسط آسيا. وإذا كان هذا السلوك الجديد لمسار الخلافة، ما يسوّغُهُ بالنسبة لمعاوية لاستخدام قوة عسكرية من أكثرية القبائل المتحالفة معه(قبيلة كلب)، أو المرتبطة معه بكثير من الوشائجِ الاجتماعيّة، تعود بأكثريتها إلى الفترة الجاهلية(قبيلة ثقيف) ، فإن ذلك لم يعدم الخليفة من اعتماده على القوة العسكرية الجديدة والمتمثلة بفئات الموالي بعدما أصبحوا يشكلونَ مكونًا بشريًا[1] وثقلًا «ديموغرافيًا» يمكنُ الاعتمادُ عليه في سبيل تأكيد اطروحاته السياسيّة.

انطلاقًا من هذه المسوغات السابقة، كان لا بدّ من اللجوء نحو الطابع الجهاديّ العامّ الأكثر عمقًا في الوجدانِ الإسلاميّ، أي الجهاد المقدس، وهو ما اعتمدهُ معاوية لتحسينِ صورتِهِ في نظر الجماعة وإعطائِهِ عمقًا دينيًا كمدافعٍ أول عن الإسلام السياسيّ والدينيّ، وما قد يسفر عنه من انتصار للدين الإسلامي على ما تبقى من جيوبٍ «مسيحيّة» كانت تهدد الفضاء الإسلاميّ، وفي الوقت عينه، يكرّس في الوعي الجمعيّ الإسلاميّ صورة المدافع الشرس، والجهاديّ الأكبر ضدَ توسع أو «زحف المسيحيّة» في العالم الأسيويّ آنذاك، والذي من شأنِهِ أن يعزز موقعهُ الشرعيّ أمام اكثرية منافسيهِ السياسيين

(1) الطبري، م3، مصدر سابق، ص: 204.

المستندين إلى حيثيّةٍ دينيّةٍ متقدمة، تتفوقُ تاريخيًا على حيثيّةِ الخليفة نفسه. إنّ المشروع الجهاديّ العام الذي تبنّاهُ الخليفة الأمويّ الأول لدعم «مواقعه السياسية في الداخل»[1] دفع به للتفكيرِ جديًا بتدعيمِ جبهتِهِ الداخلية، ناهيك عن المناطق التي تتمتع بحساسيّةٍ عسكريةٍ مع الرّوم، عامدًا وبما تيسّر له من عواملِ استقطابٍ، واستمالةٍ لكثير من الفئات الجديدة من الموالي[2] والتي اختبرَ فعاليتها العسكرية في عهد الخليفة عثمان، كقوةٍ مقاتلةٍ يستطيعُ من خلالِها أن يكتسب ميزان القوى لصالح طموحِهِ السلطويّ والسياسيّ، وربما شكلت هذه المسوّغاتُ أحد الدوافعِ لدى معاوية لتعيين مولى من موالي الأنصار أبي المهاجر دينار الأنصاريّ على الجبهة الأفريقية[3] بما تشكلُهُ هذه الجبهة من رمزيةٍ جهاديةٍ بربرية معيّنة نتيجة الكم الهائل لجحافل البربر التي اصطدمَت معها القواتُ العربيّة الغازية. كما عمد إلى نقل الكثير من الفرق العسكرية المتشكّلة من الموالي الى «سواحل الشامِ وإنطاكية»[4] للاستفادة من هذه القوة العددية الوفيرة في مخططِهِ المستقبليّ، حيث شرع في تطبيقه قبلَ وصولِهِ إلى سدة الخلافة، بدءًا بإنشاء قوةٍ عسكريّةٍ بحريةٍ استطاع أن يشرّع لمعادلةٍ أمويّة جديدة في منطقة البحر الأبيض المتوسط، ولاسيّما بعد معركةِ ذات الصواري في عام 31 هـ، والتي اعتُبرت خطوةً ممهدة لغزو القلاع البحريّة البيزنطيّة، انتهت بسيطرةٍ شبه كاملة للقوة الأمويّة على شرقي البحر المتوسط [5]

ولعلَ هذه المسوّغات السياسيّة والعسكريّة، هي ما شجعَت معاوية على القيام بأكبر مغامرةٍ عسكريّة، تمثّلت في حملتِهِ الشهيرة على عاصمة البيزنطيين القسطنطينية في عام 49هـ[6] والتي حاولَ استغلالَها على أكمل وجه لتحقيق المزيد من المشروعية لمخططه السياسيّ، عامدًا إلى إشراك عدد من الصحابة وأبنائِهم مثل ابن عباس وابن عمر وأبن الزبير وأبو أيوب الأنصاريّ[7] والتي من شأن هذه المشاركة الضخمة من صفوةِ المؤمنينَ المسلمين أن تعطي الخليفة مزيدًا من المسوّغيّة السياسيّة، خصوصًا، وأنّ القسطنطينية كانت ما تزال تشكل حلمًا إسلاميًا لكثير من القادةِ والفاتحين العرب

(1) بيضون، إبراهيم، من دولة عمر إلى دولة عبد الملك، دراسة في تكّون الإتجاهات السياسيّة في القرن الأول الهجري، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1991، ص: 166.
(2) البلاذري، ابو الحسن احمد بن يحي بن جابر بن داود البغدادي، فتوح البلدان، وضع حواشيه عبد القادر محمد علي، دار الكتب العملية، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان، 2000، ص: 225.
(3) المصدر السابق، ص: 140.
(4)المصدر السابق، ص: 101. أنظر ايضًا: Kister, M, J, The Studies in Jahilia and Early Islam, The battle of Harra, London, 1980, P: 44.
(5) المصدر السابق، ص: 96 – 97.
(6) الطبري، مصدر سابق، ص: 206.
(7) المصدر السابق، ص: 206.

للوصول إلى المجد العسكريّ الأكبر كمقوّض للرمز الرومانيّ القديم المتبقي في الشرق. وإذا كانت محاولة معاوية بغزو القسطنطينية تُخفي وراءها العديد من الغاياتِ والأوجه، فإنّ محاولةَ هذا الأخير لا تخرجُ من كونِها التسويغ له للحصول على المشروعيّة الإسلاميّة الجهاديّة في إدارة الدولة الإسلاميّة، مستفيدًا من شبكةٍ ضخمة من الولاءات المطلقة للقياداتِ العسكريّة الشاميّة له[1]، والتي أدّت دورًا مهمًا في تحقيق حلمه السلطويّ في قيادة الجماعة الإسلامية.

ولعلَ أبرزَ سمات عهد الخليفة معاوية الجهاديّة، تتمثلُ في تحديث النظام الحربيّ الإسلاميّ، بما يتوافقُ مع متطلباتِ المرحلة ومسوغاتِها داخليًا وخارجيًا، وتكمِنُ أبرزُ وجودِ هذا النظام الحربيّ الجديد في إقامةِ مراكز عسكريّة «دفاعية» ثابتة في مناطق الثغور، حفاظًا على مكتسباتِ المرحلةِ، وذلك من خلالِ حامياتٍ مسلحةٍ كـ «خط دفاعٍ أول»، عرف بعد ذلك « بالعواصم»[2].

كما ارتبطَ هذا النظامُ الدفاعيّ ايضًا بمهمات استطلاعيّةٍ وهجوميّة في آنٍ معًا، أي «الشواتي والصوائف»[3]، خصوصًا تجاه الأراضي البيزنطية الأكثر نشاطًا ضدَ الحدودِ الإسلاميّة بعد مرحلةٍ من الإهمال لها خلال الحرب الأهليّة، وقد برزَ في هذا النظام الجديد العديدُ من القادة الشاميين أمثال: عبد الرحمن بن خالد بن الوليد، ومالك بن عبدالله الخثعميّ، المعروف بـ «مالك الصوائف»، بسر بن أرطأة القرشيّ[4]، وهو ما سرّعَ من تثبيتِ السيطرةِ الإسلاميّة في آسيا الصغرى من جهة، وتأكيد مشروعية جهاديّة. إسلاميّة متقدمة من جهة أخرى، دونَ أن نغفلَ أهمية سقوط العديدِ من المواقع العسكرية الهامة في أيدي الأمويين، مثل حصن ملطيّة، والذي وصف بأحد أشهرِ الثغورِ في آسيا[5]

ولكن من الجانبِ الآخر، ارتبط هذا الجيش القويُ والمنظمُ بالجانب القبليّ الصرف، كانت قد بدأت ملامحُهُ منذ حرب الجمل، واكتملت فصولُهُ في حرب صفين، والتي وصفت بحرب القبائل العربية ضد بعضها البعض[6]، بالإضافة إلى ارتباطهِ أيضًا

(1)– Hodgson,Marshal, The Venture of Islam, Conscience and history in a world civilization, The Classical age of Islam, University of Chicago pressk LTD, London, 1974, P: 218.

(2) البلاذري، الفتوح، مصدر سابق، ص: 102.

(3) المصدر السابق، ص: 1.3.

(4) المصدر السابق، ص: 115. انظر أيضا، البالذري، أنساب، م3، مصدر سابقن ص: 327.

(5) بيضون، مرجع سابق، ص: 165.

(6) المرجع السابق، ص: 148.

بسياسة معاوية ومشاريعه السلطويّة المتعددةِ الاتجاهاتِ، ولكنها تَصبُ جميعها في هدفٍ واحد، وهو تأكيد مشروعية هذا الأخير أمام الرأي العام الإسلامي آنذاك.

وبالعودة إلى مشاريع معاوية السلطويّة، فيمكن تلخيص تداعياتها بأوجه متعددة:

أولا: القبضُ على زمام جبهته الداخلية، خصوصًا وأنّ صراعَهُ مع الخوارج كان قد اتخذ بُعدًا أكثر جديّةٍ وشراسة من السابق، وقد ظهر ذلك جليًا في الجرأة الكاملة للخوارج بمهاجمةِ معاوية فور دخولِهِ الكوفة عام 41هـ[1]، ولكن هذا الأخيرُ عرف بذكائِهِ، وفطنتِهِ السياسيّة في كيفيّة تطويع المعارضة « الشيعية» من اجل مجابهة هذا الخطر الممثلِ بالخوارج.

ثانيًا: التسويغُ لحلمه التوسعيّ الأكبر، والذي انطلق من دمشق نفسها نحو ثلاثة اتجاهاتٍ، اتجاه نحو الشرقِ تمكّن واليهُ زياد بن ابيه من تجمير قبائل العراق نحو المزيد من التوسع، حيثُ تمكّنَ المسلمونَ من السيطرةِ على بُخارى وكابل وثغور السند. واتجاهٌ آخر نحو القسطنطينية(كنا قد تحدثنا عنه سابقًا). واتجاهٌ نحو شمالي افريقيا، تمّ تتويجُه ببناء مدينة القيروان سنة 55هـ[2]، وهي الجبهة التي استنزفتِ الطاقاتِ والجهد، ليس فقط خلالَ الفترة الزمنية لخلافة معاوية، وإنّما تجاوزتها أيضًا حتى تمّت السيطرة الكاملة على شمالي افريقيا، والتوجه نحو البر الأوروبيّ (الأندلس) خلال العهد المرواني[3].

ثالثًا: تحوّلُ هذا الجيش إلى ما يمكن تسميتُه « بالطبقة العسكريّة» على حدّ تعبير المؤرّخ بيضون[4] تمتّع بالكثيرِ من الامتيازات الخاصة، واكتسب صفة الحريّة في الحركة، وذلك وفق مصالحه الاقتصاديّة والقبليّة، وبالتالي فإنّ الكثير من العملياتِ العسكريّة والهجمات الخاطفة، إنّما كان بعضها بقرار منفرد خارج عن نطاق جوهرية حركة الفتوح والجهاد التي تميّز بها العهد السابق، ربما لافتقارِها للكثير من وهجها الإسلاميّ، وبعدها الإنسانيّ، خصوصًا بعد لجوء الخليفة معاوية، وبعض ولاتِه المتمركزين في الشرق بعيدًا عن مركزية الخلافة، إلى تسييسِ الفتوحات وإخضاعِها لاعتباراتٍ سياسيّةٍ محضة، مثل تفريغ بعض الأمصار، وخصوصًا الكوفة من مقاتليها

(1) الطبري، م4، مصدر سابق، ص:99. البلاذري، انساب، م3، مصدر سابق، ص: 367.
(2) البلاذري، الفتوح، مصدر سابق، ص: 140
(3) المصدر السابق، ص: 141
(4) بيضون، مرجع سابق، ص: 148.

وبعض قادة قبائلها، وذلك بإرسالهم إلى الشرق البعيد- خراسان-، ضمن مخططٍ سياسيٍّ بعيد المدى، بهدف إلى إبعاد العناصر الثائرة عن الكوفة.

ومن هذا المنظورِ السابقِ، كان الجيشُ الشاميُّ، وبالرغم من تناقضاتِه القبليّة، الأداةَ الفاعلةَ التي اعتمدَ عليها الخليفة معاوية لتحقيق مآربَ شخصية، فاستطاع من خلالِهِ ضرب كل الحركات المعادية، صابغةً الخلافةَ الأمويّة مع بداية نشأتِها، وحتى سقوطِها بالطابع العسكريِّ العام، ومرتهنًا لها في جميع محطاتِها التاريخيّة، خصوصًا خلال خلافة يزيد بن معاوية الذي حاولَ ملء الفراغِ باستخدام هذه القوةِ السابقةِ خلال مدة لا تتجاوز ثلاث سنين، متجاوزًا فيه كل الحدود المسموح بها[1] لاسيّما بحملته الشهيرة على كل من المدينة ومكة، الأكثر ارتباطًا بالوجدان الإسلاميّ، كادت أن تؤدي بالخلافة الأموية إلى التهلكة، لولا حركة إنعاشٍ قبليّ جديدٍ شهدته الأسرة الحاكمة في الجابيةِ، أدتْ إلى استلام الفرع الأمويّ الآخر مركز الخلافة أي بني مروان.

المصادر:

القرآن الكريم

1. ابن الأثير، عز الدين أبي الحسن علي أبن أبي الكرم محمد بن محمد بن عبد الكريم ابن عبد الواحد الشيباني . (ت630هـ).

الكامل في التاريخ . (11 جزء)، راجعه وصححه د- محمد يوسف الدقاق، تحقيق أبي الفداء عبدالله القاضي، دار الكتب العلمية الطبعة الرابعة، بيروت – لبنان، 2003م.

2. ابن أعثم الكوفي، ابن محمد أحمد .(314هـ)

الفتوح. (8 أجزاء)، تبع بإعانة وزارة المعارف للحكومة العالية الهندية تحت راية الدكتور محمد عبد المعين خان استاذ الآداب للغة العربية بالجامعة العثمانية ومدير دائرة المعارف العثمانية، دار الندوة الجديدة الطبعة الأولى، بيروت – لبنان (د-ت).

3. ابن خلدون، عبد الرحمن،

مقدمة ابن خلدون، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان،1997.

4. ابن زنجويه، أبو أحمد حميد بن مخلد بن قتيبة الأسدي الخراساني.

كتاب الأموال، ضبط نصه وخرج أحاديثه أبو محمد الأسيوطي، دار الكتب العلمية، الطبعة الاولى، بيروت – لبنان 2006م.

5. ابن سعد، أبو عبد الله محمد ابن سعد البصري الزهري . (ت230هـ)

الطبقات الكبرى.(8 أجزاء)، دار صادر، بيروت – لبنان، 1968م.

6. ابن عبد ربه، أحمد بم محمد عبد ربه الإندلسي.(ت 327هـ)

العقد الفريد. (8 أجزاء)، تحقيق محمد سعيد العريان، دار الفكر، بيروت – لبنان (د-ت)

7. ابن الطقطقي، محمد بن علي بن طباطبا . (ت 7.9هـ)

الفخري في الآداب السلطانية والدول الإسلامية، تحقيق ممدوح حسن محمد، مكتبة الثقافة الدينية،

(1) الطبري، م3، مصدر سابق، ص: 362.

القاهرة – مصر (د–ت).
8. ابن قتيبة، أبو محمد بن عبد الله بن مسلم الدينوري . (ت 276هـ)
الإمامة والسياسية.(ينسب له)، تحقيق: الأستاذ علي شيري، منشورات الشريف الرضى، الطبعة الاولى، طهران – ايران، 1413هـ.
9. أبو يوسف، يعقوب بن إبراهيم (ت 183هـ)
كتاب الخراج، منشورات الجمل، بيروت – لبنان، 2009م.
10. أبي تمام.
نقائض جرير والأخطل، عني بطبعها لأول مرة عن نسخة الأستانه الوحيدة، وعلّق حواشيها الأب انطون صالحاني اليسوعي، المطبعة الكاثوليكية للآباء اليسوعيين، بيروت، 1922، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
11. البخاري، أبو عبدالله محمد بن اسماعيل بن ابراهيم بن المغيرة ابن بردزبه الجعفي.
صحيح البخاري، عنيت بنشره وتصحيحه والتعليق عليه للمرة الأولى إدارة الطباعة المنيرية لصاحبها منير الدمشقي، المكتبة الثقافية، بيروت – لبنان (د–ت).
12. البلاذري، أبو الحسن أحمد بن يحي بن جابر بن داود البغدادي البلاذري.(ت279هـ)
انساب الأشراف، الجزء الأول تحقيق الدكتور محمد حميد الله، يخرجه معهد المخطوطات بجامعة الدول العربية بالإشتراك مع دار المعارف بمصر، 1959م.
فتوح البلدان.وضع حواشيه عبد القادر محمد علي، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، (بيروت/ 2000م)
الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر بن محبوب.(ت 255هـ)
رسائل الجاحظ .(4 أجزاء) اختيار الإمام عبيد الله بن حسان، شرحه وعلق عليه محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، بيروت – لبنان، 2000م.
13. سيف، بن عمر الضبي الأسدي.
الفتنة ووقعة الجمل، جمع وتصنيف وتقديم أحمد راتب عرموش، دار النفائس، الطبعة التاسعة، بيروت – لبنان، 2008م.
14. السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن ابي بكر .(ت911هـ)
تاريخ الخلفاء، تحقيق أحمد ابراهيم زهدة، سعيد ابن أحمد العيدروسي، دار الكتاب العربي، بيروت لبنان، 2012م.
15. الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير الطبري. (ت 310هـ)
تاريخ الأمم والملوك. (7 أجزاء)، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية الطبعة الثانية، بيروت – لبنان، 2003م.
16. المسعودي، أبو الحسن علي بن الحسين المسعودي .(ت 345هـ)
التنبيه والإشراف. دار ومكتبة الهلال، طبعة بإشراف لجنة تحقيق التراث، بيروت – لبنان، 1993م.
مروج الذهب ومعادن الجوهر.(4 أجزاء)، تحقيق وتعليق سعيد محمد اللحام، دار الفكر الطبعة الأولى، بيروت – لبنان، 2000م.

المراجع:

17. بلقزيز، د– عبد الإله.
الفتنة والإنقسام، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الثانية، بيروت – لبنان، 2012م.
18. بيضون، د– إبراهيم
من دولة عمر الى دولة عبد الملك، دار النهضة العربية، بيروت – لبنان، 1991م.

19. الجابري، د- محمد عابد
العقل السياسي العربي محدداته وتجلياته. مركز دراسات الوحدة العربي،الطبعة السابعة، بيروت – لبنان، 2010م.
فكر ابن خلدون، العصبية والدولة، معالم نظرية ابن خلدونية في التاريخ الإسلاميّ، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الحادية عشر، بيروت، لبنان، 2018.
20. السيد، د- رضوان.
الأمّة، والجماعة والسّلطة، دراسات في الفكر السياسي العر بي الإسلامي، دار اقرا للنشر والتوزيع والطباعة، بيروت، لبنان، 1986.
21.العزيز، حسين القاسم.
البابكية أو إنتفاضة الشعب الأذربيجاني ضد الخلافة العباسية، مكتبة النهضة، بغداد، دار الفارابي، بيروت – لبنان (د-ت).
22. ياسين، عبد الجواد.
السّلطة في الإسلام، (جزءان) المركز الثقافي العربي، الطبعة الثالثة، بيروت لبنان، 2008م.
الدين والتدين، التشريع والنص والإجتماع، التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، مصر – القاهرة، 2012م.

المراجع المترجمة:

23. بلييايف، أ.ي.
العرب والإسلام والخلافة العربية، نقله الى العربية الدكتور انيس فريحة، راجعه وقدم له الدكتور محمود زايد، الدار المتحدة للنشر، الطبعة الأولى، بيروت – لبنان، 1973م.

المراجع الأجنبية :

24- Goldziher, Ignas, introduction to Islamic theology and law, translated by Andras and Ruth Hamori, Princeton university press, Princeton, new Jersey, 1981.
25 - Kister M.J: Studies in Jahiliyya and early Islam
(The battle of Harra) London – 1980.
26- Hodgson Marchel, the ventures of Islam conscience and history in a world civilization, the classical age of Islam, university of Chicago press, LTD, London, 1974.
27- Scott, Foresman, Advanced Dictionary, by E.L. Thondike / Clarencel. Barnhart, United State of America, 1997.

التّنمية الزّراعيّة في عكار تحدّيات وحلول

أحمد فيصل حمزة

مقدّمة

تعدّ الزّراعة أداة تنمية حيوية لتحقيق أحد الأهداف الإنمائية في أي بلد من بلدان العالم، فالتّغلب على الآفات الاقتصاديّة الحادّة وتباينات الدخْل وتراجعها يتطلب سرعة في إيجاد الحلول لمعالجة أسباب الفقر والعوز، ولتأمين مستلزمات العيش والغذاء الضروري للأفراد، بما يتماشى مع الأزمات الدخيلة التي قد تعرفها البلاد دون سابق إنذار، الأمر الذي يستوجب إعادة النظر في هيكلة القطاع الزّراعيّ، والاهتمام به بشكل أوسع لمساندة الاقتصاد المحلي، ولإيجاد البديل المفقود جراء هذا التدهور الحاصل في القطاعات الاقتصاديّة، وذلك لتخطّي الأزمات التي تعرّض لها العباد والبلاد، وأثّرت في بنية الاقتصاد وإنتاجيته، فجعلت الدولة تنضمُّ إلى مثيلاتها من الدول ذات الاقتصادات الضعيفة، والمعتمدة بشكل أساسي على القطاع الزّراعيّ، وتنميته بشكل مستمر لإيجاد سلة الغذاء الضّرورية لسكانها وبأسعار معقولة، ولتحسين النموّ والقطاعات الاقتصاديّة بشكل عام.

تتميّز عكار بخصائص طبيعية متعدّدة، قلّما تجدها في مناطق أخرى من لبنان، فإلى جانب اتساع مجالها الريّفي، تنعم بوجود المقوّمات الطبيعية للزراعة، فسهل عكار الفسيح هو إحدى هذه المقوّمات، تخترقه ثلاثة أنهار دائمة الجريان، بالإضافة إلى سيطرة المناخ المتوسطي الساحلي المعتدل الذي يساهم في تنوع المحاصيل الزّراعيّة؛ ولتقييم الحياة الزّراعيّة في المجال المبحوث فيه (ضمن هذا البحث)، ستتمّ دراسة الملكية الزّراعيّة، سواء كانت مروية أو غير مروية، وتحديد معوّقات النهوض بمستوى الإنتاج الزّراعيّ وعمليات الاستصلاح اللازمة لها، والكشف عن مصادر المياه المستخدمة في الريّ وطرق تحسينها، واضعين بالحسبان إمكانية تطور الحياة الزّراعيّة ووسائل تنميتها.

1- أهداف الدراسة

يهدف البحث إلى دراسة واقع الأراضي الزّراعيّة، وتأثير التمدّد العمرانيّ على سهل عكار، وإلقاء الضوء على العوامل البشريّة المؤثّرة فيه.

- تحقيق نوعية حياة أفضل للسكان، بالتركيز على العلاقات بين نشاطات السكان والبيئة، وذلك عن طريق مقاييس الحفاظ على نوعية البيئة والإصلاح، على أن تكون علاقة تكامل وانسجام.

- تعزيز وعي السكان بالمشكلات البيئية القائمة.

2 - **الإشكالية**

«يعاني لبنان منذ القدم مشكلة التفاوت المناطقي في مختلف مؤشّرات التّنمية، من تعليم وعمل وصحّة وأوضاع معيشية وتوافر الخدمات، وهذا ما أكّدته الدراسة الاجتماعية الشاملة التي نفذتها بعثة آيرفد (IRFD)، في أوائل الستينيات، فقد أشارت إلى وجود تباينات في مستوى التّنمية بين لبنان المركزي (Central Libanon) الذي يتكون من العاصمة بيروت ومحيطها المباشر، ولبنان الطرفي (Peripheral Lebanon) الذي يضمّ الأطراف التي يغلب عليها الطابع الريّفي République Libanaise، Ministère du Plan، 1961 [(1)] .

إنّ استفحال المشكلة التنموية في عكار يعود إلى وجود أسباب عدة مترابطة فيما بينها، وتشكّل حلقة مفرغة لا تؤدّي إلى نتائج مرجوّة، بل على العكس تمامًا، فإنّ نتائجها في أغلب الأحيان سيئة وهدّامة وغير مفيدة، وترابط هذه العوامل السلبية، واستحكامها بالنشاطات البشريّة، أوجبت عدم التطوّر وإعاقة التقدم، وعدم إيجاد مشاريع تنموية تفيد الحاضر والمستقبل.

– فالحركة التنموية في عكار تسير بوتيرة متقطّعة، تقوى وتضعف بحسب توفر الأموال اللازمة (أموال الموظفين، المغتربين، البلديات...)، والتي تسهم بشكل كبير في استمرارية الحركة الاقتصاديّة والأمنية، غير أنّ هذه الحركة التنموية العشوائية، على الرغم من أهميتها، تخلّف وراءها العديد من المشكلات، وخاصة المشكلات البيئية والزّراعيّة، لذا لا بدّ من طرح بعض التساؤلات الاستفهامية، التي من خلالها نستطيع تحديد وصياغة المشكلة التي تعاني منها الزّراعة في عكار.

– لماذا لا تهتمُّ، الحكومة اللبنانية، وبالشكل الكافي، بالزّراعة والمزارعين الذين يشكّلون جزءاً مهمّا من سكان عكار؟ وهل لعدم التنسيق بين القطاعين العامّ والخاصّ

(1)https//:www.persee.fr/doc/ierii_1973_1764-8319_act877_1_3_
Institut de Recherches et de Formation en Vue du Développement (IRFED)

دور في ذلك؟

- ما هي المشكلات التي يواجهها هذا القطاع ؟
- ما هي المقترحات لدفع عملية التّنمية الزّراعيّة المستدامة في عكار؟

3 – **فرضيات البحث المعتمدة**

هذه الفروض هي بمنزلة توقّعات ربما تصيب وربما تخطئ، يضعها الباحث كحلول مؤقّته، لمعالجة المشكلة التي يخوضها من أجل الوصول إلى الحقيقة النهائية والظواهر، ويكون هذا الفرض كمرشد له في البحث والدراسة التي يقوم بها .

- تدهور في القطاعات الاقتصاديّة كافة، وبخاصة النشاط الزّراعيّ منها، بالرغم من وجود مقومات طبيعية وبشرية مميزة لم تستثمر بشكل فعلي في هذا المجال.
- ضعف الكفاءة والخبرات، ومستوى اليد العاملة الزّراعيّة، قد يكون من الأسباب الرئيسة في ضعف إنتاجية القطاع الزّراعيّ وتراجعه.
- وضع مخطط تنموي مشترك على مستوى المنطقة المدروسة، ومبادئ التّنمية المستدامة ومنهجيتها، قد يكون له دور أساسي في تطوير الزّراعة وتقدّمها.

4 – **أهمية الزّراعة**

ماذا يمكن للزراعة أن تفعل من أجل التّنمية؟

إنّ للزراعة خصائص محدّدة تجعلها أداة فريدة من أجل التّنمية، فالقطاع الزّراعيّ من الناحية التقنية ليس قطاعاً مستقلًا، بل لا بدّ من التنسيق مع القطاعات الأخرى من أجل زيادة النمو، وتقليص الفقر وتحقيق الاستدامة البيئية، فالزّراعة تعني عملية إنتاج الغذاء العلف، والألياف وسلع أخرى، عن طريق التربية النظامية للنبات والحيوان، فهي تضم **الزّراعة الحقلية**: وتشمل زراعة المحاصيل الرئيسية مثل: الأرز والقمح والشعير، و**الزّراعة الرعوية**: وهي زراعة تهدف إلى تربية المواشي مثل: الأغنام والأبقار والدجاج؛ وذلك للاستفادة منها ومن لحومها، و**الزّراعة المختلطة**: وهي النوع الذي يشمل الزّراعة الحقلية والرعوية معاً ، حيث زراعة المحاصيل وتربية المواشي، بالإضافة إلى إنتاج بعض الأغذية التي تدخل ضمن العمل الزّراعيّ، كتربية النحل، والزّراعة المائية، وتربية الأسماك، وتربية دود القز لإنتاج الحرير ...

تسهم الزّراعة في عملية التّنمية بطرق عديدة، وتعتبر نشاطا ً اقتصاديا ً وسبيلا ً من سبل كسب الرزق، ومصدرا ً للخدمات البيئية التي تسهم في الدورة الغذائية للحيوانات والطيور، وملاذا ً آمنا ً لتكاثرها ... ، مما يجعل هذا القطاع أداة أساسية للتنمية، فالزّراعة، كنشاط اقتصادي، يمكن أن تكون من بين مصادر نمو اقتصاد البلدان، وذلك كعامل يتيح للقطاع الخاص فرص الاستثمار، وكمحفّز رئيسي للصناعات المرتبطة بالزّراعة. ففي البلدان النامية تشكل الزّراعة في المتوسط نسبة 29% من إجمالي الناتج المحلي، و65% من الأيدي العاملة، كما أنّ الصناعات المرتبطة بالزّراعة في سلاسل القيمة تشكل عادة ً أكثر من 30% من إجمالي الناتج المحلي في البلدان التي يسيراقتصادها على طريق التحوّل، والبلدان القائم اقتصادها على المناطق الحضرية [1].

إنّ للإنتاج الزّراعيّ أهمية أولى في سلّم الأهميات التي يحتاجها الإنسان، وبفقدانها تفقد باقي الأهميات معناها وقيمتها، لعدم استهلاكها واستخدامها إذا فقد الإنسان الغذاء وحلّت المجاعة، فالزّراعة هي من أجل تحقيق الأمن الغذائي، لأنّه مصدرٌ من مصادر الدخل بالنسبة إلى غالبية الفقراء في المناطق الريّفية، أمّا على صعيد الخدمات البيئية، فيمكن للزراعة، في إطار استخدامها للموارد الطبيعية، خلق نتائج بيئية جيدة وأخرى سيئة، فهي أكبر مستخدم للمياه، وبذلك تسهم بحدوث شحّ للمياه، وهي من بين العوامل الرئيسة في استنفاذ المياه الجوفية، وتلوّثها بالكيماويات الزّراعيّة، وإجهاد التربة، وتغيّر المناخ على الصعيد العالمي بسبب انبعاثات الغازات المسببة للاحتباس الحراري، بالمقابل أيضًا، هي من العوامل الرئيسة في إتاحة الخدمات البيئية، وهي عادةً خدمات لا يتمُّ الإقرار بها، ولا التعويض عنها. ومنها: امتصاص غاز الكربون، وإدارة شؤون مستجمعات المياه، والحفاظ على التنوع البيولوجي، ومنع زيادة شحّ المياه...، فالعلاقة بين الزّراعة والبيئة يجب أن تكون علاقة سليمة وتكاملية، فالصلة والرابط بين الزّراعة وحماية الموارد الطبيعية والبيئة يجب أن تكون جزءا ً لا يتجزّأ من مسألة استخدام الزّراعة من أجل عملية التّنمية.

5 – <u>النشاط الزّراعيّ:</u>

كانت الزّراعة النشاط الأساسي الذي يعمل فيه القسم الأكبر من السكان قبل فترة السبعينيات، حيث كانت معظم القرى والبلدات العكارية تتصف بطابع زراعي بحت، قائم على ممارسة العمل الزّراعيّ بنمطه التقليدي الواسع، واستخدام أدوات زراعية بسيطة

(1) تقرير عن التنمية في العالم 2008 ، الزراعة من أجل التنمية، صفحة 3.

في الحراثة والنقل وجمع المحصول...، فالزّراعة وتربية المواشي خلال تلك الحقبة كانت مهنة أكثر المواطنين العكاريين، بحيث كان سكان المنطقة المدروسة والجوار متقاربين في المستوى الاجتماعي، من حيث المسكن والملبس والمستوى الثقافي والتعليمي، وهذه الحالة المتقاربة في نمط العيش كان لها دور إيجابي في تمتين الروابط الاجتماعية، وتوحيد العادات والتقاليد، مع غياب الفروقات الطبقية والاجتماعية، وغياب الأسباب التي تدعو إلى التفرقة والابتعاد عن الآخر.

في أوائل الثمانينات بدأت مرحلة جديدة في حياة المواطن العكاري، فهي مرحلة التحوّل الأولى بعد معرفة التقنية الحديثة، ودخول بعض من إنتاجاتها الصناعية والإلكترونية، بحيث توجّه قسم من هؤلاء المزارعين لتعليم أبنائهم أعمالًا مهنية وحرفية، ومن ثمّ انخراطهم لاحقاً ضمن هذا المجال، وقسم آخر فضّل الهجرة والعمل في بلاد الاغتراب، وبخاصة دول الخليج العربي، والتخلّي عن مزاولة العمل الزّراعيّ الشاقّ الذي أرهق كاهل الأبناء والآباء.

بعد منتصف التسعينيات بدأت الزّراعة تأخذ طابعاً استثنائياً ، لا يُعتمد عليها بشكل فعلي عند أغلب المواطنين في عكار، وذلك لأسباب متعددة؛ منها **سياسية** تتعلق بضعف موازنة هذا القطاع، وغياب الدعم للمزارع، وحماية الإنتاج الوطني، وأسباب أخرى **اجتماعية** و**مهنية**؛ ومنها، تحوّل أغلب اليد العاملة نحو القطاعات الاقتصاديّة الأخرى، تجارة – صناعة – خدمات – وظائف ومهن ... ، هذه التحولات أثّرت في القطاع الزّراعيّ، وجعلته أضعف القطاعات الإنتاجية في لبنان.

أمّا الناحية السلبية التي تؤثر في الزّراعة في عكار، فغالبيتها تتعلق بالمقوّمات البشريّة، وإن وُجِد جزءٌ مؤثّرٌ على هذا القطاع من الناحية الطبيعية ، فأغلبه متعلق باستصلاح الأراضي والتغلّب على المنحدرات الجبلية ...، ومن هذه المقوّمات:

<u>**اليد العاملة**</u> : يعاني القطاع الزّراعيّ من تراجع نسبة اليد العاملة الزّراعيّة بشكل تنازلي دائم، وذلك لأسباب متعدّدة تمّ ذكر أغلبها سابقًا، نضيف عليها: عدم رغبة العديد من السكان بامتهان أو مزاولة العمل الزّراعيّ، وتفضيلهم العمل في الميدان التخصصي والمهني، ودخولهم في مجالات أخرى أكثر تقدماً في الحياة، مثل العمل الوظيفي في القطاع العام والخاص، وتفضيل قسم منهم العمل في مجال الخدمات والتجارة .

لقد تبيّن من خلال البحث الميداني أنّ أكثر الذين يعملون في القطاع الزّراعيّ هم في العقد الرابع والخامس من العمر وما فوق ، فالنسبة الأعلى منهم، والتي سجلت 23.6% ، همي من مواليد الفئة العمرية المسجّلة ما بين 1982 – 1963 م ، أمّا العمالة الشابة (مواليد 1993 وما فوق) فهي متدنّية في هذا القطاع، ولم تسجّل أكثر من 5.6 ٪ فقط من مجمل الأيدي العاملة بحسب الأعمار الأخرى[1] .

وتوصلت الدراسة أيضا إلى أنّ أعداد المزارعين قليلة جداً بسبب ضعف هذا القطاع، وعدم وجود نيّة لتطويره، إلى جانب ذلك نجد أن أغلب أعمار المزارعين كبيرة، في العقد الخامس وما فوق كما ذكر سابقاً، بالإضافة إلى أنّه لا يوجد إقبال من الفئات الشابّة على امتهان الزّراعة أو التخصص الزّراعيّ مثل (هندسة زراعية – طبابة بيطرية – أدوية زراعية ...) الأمر الذي يشير إلى تراجع كبير جدّاً في أعداد المزارعين مستقبلًا، وعكوفهم عن مزاولة مهنة الزّراعة، لتدنّي مردودها من جهة، وعدم جدواها اقتصادياً من جهة أخرى، والجدير بالذكر أنّ العمالة الزّراعيّة الحالية تفتقر إلى تدني مستواها من الناحية التخصّصية والثقافية .

يوجد في منطقة الدراسة عمّال زراعيون يتقاضون أجرًا يوميًا بدل أتعابهم في الحراثة (الغرس) وجمع المحصول وري الأراضي ... ، هؤلاء العمّال هم في تراجع مستمرّ بسبب تدنّي الأجور، ومنافسة العمالة السورية لهم، الأمر الذي يترتّب عليه عدم قدرتهم على تحمل أعباء المعيشة ومتطلبات الحياة، وفقدانهم شيئاً فشيئاً في ميدان العمل الزّراعيّ .

6 – حماية الإنتاج الزّراعيّ :

يفتقر القطاع الزّراعيّ في لبنان إلى عدم وجود سياسة زراعية وخطّة مدروسة، غايتها حماية المزارع والإنتاج الزّراعيّ عند القطاف وجمع المحصول، فغالباً ما تعلو أصوات المزارعين في الإعلام وعلى شاشات التليفزيون بسبب كساد إنتاجهم وتدني الأسعار (موسم التفاح في فنيدق ،والبطاطا في سهل عكار ...) وكلّ ذلك سببه غياب التنظيم والتخطيط الزّراعيّ، وبخاصة في عمليات الاستيراد والتصدير للمنتوجات الزّراعيّة، والتنسيق الجيد والمدروس مع الدول المجاورة، من أجل حماية الإنتاج الوطني وحسن تصريفه داخلياً وخارجياً .

(1) نتائج البحث الميداني (الاستمارة الموزّعة) والمقابلات الشخصية في المجال المبحوث فيه .

7 – **تنمية الثروة الزّراعيّة :**

يعدّ إنماء القطاع الزّراعيّ من أبرز مجالات الإنماء في لبنان بشكل عام، والمنطقة المدروسة بشكل خاص، وقد أثبتت الهزّات الاقتصاديّة التي توالت على لبنان، وبخاصة الهزّة الأخيرة (ثورة 17 تشرين 2019 م)، بالإضافة إلى الظروف السياسية الدولية والاقليمية، وتوالي الحروب والتقاتل في المنطقة العربية ....، إلى أن الزّراعة هي الركيزة الاقتصاديّة الثابتة، الواجب تعزيزها لدعم القطاع الاقتصادي العام في لبنان. يستوجب الإنماء الزّراعيّ أكبر العناية وأدقها في مراحل التصميم والتنفيذ؛ فإلى جانب مساهمة التّنمية الزّراعيّة في لبنان بتأمين مستوى عيش أفضل لشعبه، وتثبيت خطواته في التّنمية الاقتصاديّة، فإنّ تعزيز التّنمية الزّراعيّة ورفع إنتاجيتها تحمل لبنان، وبخاصة في المناطق التي تنعم بوجود المقوّمات الزّراعيّة، على توفير بعض المتطلبات الغذائية والزّراعيّة المتزايدة للبلدان المجاورةّ، مما يجعله يلعب دورا ً فعّالا ً في حقل التّنمية الاقتصاديّة في المنطقة كلها، وذلك عندما يصبح القطاع الزّراعيّ قطاعا ً ممكننا ً، إنتاجه متنوع ومميز، ومردوده عالٍ، يُعتمد عليه في تغطية بعض الأسواق العربية والإقليمية .

1-1 **الملكية الزّراعيّة المروية.**

تصنّف الأراضي الزّراعيّة في عكار بين مروية وغير مروية، ومما لا شك فيه أن الطاقة الإنتاجية للأراضي المروية هي أعلى بكثير من طاقة الأراضي غير المروية (البعلية)، وقد تمّ الكشف عن حجم ملكية هذه الأراضي بشقّيها المروي والبعلي في المجال المبحوث فيه .

يوجد في عكار حوالي 42 ٪ من السكان ممّن يمتهنون العمل الزّراعيّ بشكل جزئي أو كلّي، هؤلاء المزارعون يتوزّعون بشكل متباين على القرى والبلدات .

تبلغ المساحة المروية حوالي 156485 دونما، من أصل 353519 دونما مخصصة للعمل الزّراعيّ المروي في عكار، وتشكّل هذه المساحة 13.85 ٪من المساحة المروية على صعيد لبنان [1]، و44.3 ٪ من المساحة الإجمالية للأراضي المستغلة زراعيا ً في عكار، فهناك 11.1٪ فقط من المزارعين لا يملكون أراضي مروية، فكلّ أراضيهم هي بعلية، عبارة عن جلول وكروم تقع فوق المنحدرات أو في بطون الأودية، تخصّص

(1) تقرير الإحصاء الزراعي سنة 2010 م ص 27 .

لزراعة الأشجار المثمرة، كاللوزيات والزيتون والكرمة ...، وتعتبر هذه الأصناف من أهمّ المحاصيل الزّراعيّة البعلية في منطقة الدراسة، هذه المحاصيل تساهم بشكل نسبي في تغطية السوق المحلي، وتؤمّن لأصحابها حاجتهم منها، كما تؤمّن لهم بعض المصاريف الإضافية خلال السنة.

هذه الأراضي مع تبيان مساحاتها ونوعيتها، تعتبر مورداً أساسياً لأصحابها وللمنطقة بشكل عام، فقد كانت مساحاتها القابلة للزراعة أوسع من ذلك، وبالتالي كانت إنتاجيتها ومردودها (المروي والبعلي) أعلى، لكنّ التمدّد العمرانيّ اقتطع مساحة واسعة منها، وقد أهمل جزء واسع منها، وبالرغم من ذلك فهي تؤمّن لعكار حوالى 90% من مادة زيت الزيتون، و20 من اللوز المجفف المستخدم في صناعة الحلويات وبعض الأطعمة، 40% من الرمّان....، وشبه اكتفاء ذاتي من الخضروات والبقوليات والكرمة.....، والتي تصل منتوجاتها إلى مناطق مختلفة من لبنان والجوار، عبر عمليات التصدير إلى سوريا ومصر والأردن.... .

1-2 **الملكية الزّراعيّة غير المروية (البعلية) .**

إن القسم الأكبر من السكان يمتلكون أراضي بعلية في قرى وبلدات عكار البالغة 197034 دونما، أي ما يعادل 55.7% من مساحة الاراضي المستغلة زراعيا في عكار، هذه الأراضي امتلكها أصحابها إمّا عن طريق التوريث (أباً عن جد)، أو تمّ شراؤها من أجل البناء عليها أو المتاجرة بها ... ، غير أنّ هذه الأراضي المتباينة بأشكالها وأحجامها لا تجد عناية كافية من أصحابها، فالعديد من الأبناء قد أهملوها بعد الآباء والأجداد، ولا يزورونها بشكل فعلي إلا عند قطاف الموسم الذي لا يعطي أكثر من نصف الإنتاج، وذلك بسبب عكوف الأهل عن العمل الزّراعيّ بنسبة كبيره، وجعله من المهن الاستثنائية التي يزاولها قلّة من السكان، ممن يفضلون العمل الزّراعيّ، ليس رغبة بالمردود الذي يتصف بضعفه، وإنما حباً بالأرض وارتباطهم بها.

تعتبر الملكيات التي تتراوح مساحتها بين (3–5) دونم من الأحجام المتوسطة التي يمتلكها القسم الأكبر من المزارعين بنسبة 30.5% ، وبالرغم من ذلك فإنّ هناك 22.2% من السكان المزارعين لا يملكون أراضي بعلية، فكل أراضيهم هي مروية في سهل عكار؛ هناك من يملك مساحات واسعة من الأراضي في بلدات متفرقة من عكار، إمّا للبناء فوقها أو للمتاجرة بها لتحقيق الأرباح، بالإضافة إلى أنّ هناك قسمًا لا بأس به من مالكي الأراضي من خارج عكار، أغلبهم ملّاكو أراضي بعلية، قد تراجع دورهم

بشكل ملحوظ في الإنتاج والتّنمية الزّراعيّة مثل: (تراجع إنتاجية زيت الزيتون واللوز لهذه الأراضي) بعد أن أهملها أصحابها، إمّا لكبر سنهم، أو لتحوّلهم نحو أعمال أخرى، أو تسليمها لجهات ضامنة تستثمر أشجارها مناصفةً، أو مقابل مبالغ مالية سنوية، في الوقت الذي لا يعنيهم حرثها وتسميدها وتجديد ما فقد من أشجارها ....

1-3 **وسائل الريّ :**

تعتبر قضية المياه من أبرز التحدّيات التي تواجه لبنان فحسب، وبخاصة في فترات انحباس المطر، وشح المياه، وتدني منسوب المجاري المائية السطحية والخزانات الجوفية التي تزيد من حدة المشكلة ، فالزّراعة في لبنان تشهد خلال انحباس المطر ظروفًا صعبة، إذ تنحبس حوالي ثلثي السنة، مما جعل وسائل الريّ من أهمّ العناصر لزيادة الإنتاج الزّراعيّ، فالماء عنصر من عناصر الحياة النباتية، والإنتاج يتأثر إلى حدّ كبير بكمية ونوعية وكيفية استعمال المياه، ذلك أنّه بدون القدرة على استعمال المياه بالطريقة الصحيحة، لا يمكن للعوامل الأخرى وحدها أن تزيد الإنتاج، لذلك لا بدّ من تفاعل جميع العوامل بعضها بعضًا لزيادة المردود ومعدل الإنتاج، وهنا سيتم الكشف عن مصادر الريّ المستخدمة في الأراضي الزّراعيّة العائدة لقرى وبلدات العيّنة، وذلك لإظهار تنوع مصادر الريّ، ومعرفة نسبة كلّ مصدر للتحقق من مستوى الاخفاق الذي يعاني منه هذا القطاع ، للبناء عليه في مجال التّنمية الزّراعيّة.

جدول رقم (1) : تنوّع مصادر المياه المستخدمة في ريّ الأراضي الزّراعيّة في عكار

الوسيلة المعتمدة في الريّ	العدد	النسبة المئوية
قنوات سطحية	69	12.3
آبار مياه جوفية	149	26.5
مجار نهرية	239	42.4
أمطار فصلية	51	9
عيون وينابيع	40	7.1
خزانات خاصة بنقل المياه	15	2.7
المجموع الكلّي	**563**	**100**

المصدر: عمل الباحث [1]

(1) – تمّ أخذ عينة عشوائية (عنقودية) من قرى وبلدات متفرّقة من عكار، حيث وزعت 563 استمارة على مزارعين ومهندسين زراعيين للوصول الى نتائج هذا البحث .

يوضح الجدول رقم (1) أنّ هناك اختلافاً ظاهراً في وسائل الريّ المستخدمة في القرى والبلدات العكارية، فالمجاري النهرية تُستخدم بنسبة 42.4٪، وأغلب مستخدميها في معظم سهل عكار، حيث% يعتمد مزارعو المناطق المنخفضة في القرى والبلدات، ومزارعو سهل عكار، على نهري عرقا وأسطوان لري مزروعاتهم المكشوفة وغير المكشوفة، هذه الطريقة لا زالت شبه بدائية، ذلك أنّ أغلب أقنيتها ترابية ومكشوفة، ممّا يجعلها عرضةً لتجميع الحشائش والأوساخ فيها، وتسرب قسم كبير من المياه في السواقي، بالإضافة إلى تدني منسوب المياه وقوّتها أثناء الجريان، يليها في الأهمية مياه الآبار بنسبة 26.5 ٪، والتي تستخدم في ري الخضروات والبقوليات ... ، أمّا القنوات، والتي يُقصد بها المياه المبتذلة ومياه الصرف الصحي، فنسبة استخدامها 11.1٪ ، وأهم المناطق الزّراعيّة التي تعتمد هذه الوسيلة هي المنطقة الشمالية الغربية من سهل عكار، أسفل بلدات منيارة والشيخ طابا ... ، هذه القنوات يتنافس عليها المزارعون خلال فصل الصيف لري مزروعاتهم، أمّا الوسائل الأخرى فقد جاء ترتيبها على الشكل التالي: الأمطار الفصلية، ومياه العيون والينابيع. ويُعتمد على كلّ وسيلة منهما بنسبة 7.1% في ري المزروعات، فهناك قسم من المزارعين يقومون بتجميع مياه الأمطار في برك واسعة، يُغطي قعرها وجوانبها بالبلاستيك (النايلون) لحفظ المياه من التسرّب، وتُستخدم في الأعمال الزّراعيّة خلال الصيف في بلدات متفرقة من عكار، وهناك قسم قليل من المزارعين يعتمدون على مياه العيون والينابيع التي تجمع أيضاً في برك واسعة تُنقل مياهها بواسطة الجر، (الجاذبية عبر أقنية) أو من خلال أنابيب بلاستيكية موصولة على محطّات ضخّ المياه لوصولها إلى الأراضي المزروعة بضغط أعلى، هذه الوسيلة لا تستخدم إلا لزراعات معيشية، ولمساحات صغيرة يزرعها بعض الأهالي بالقرب من منازلهم، أو في المناطق القريبة من العيون والينابيع القوية الدفق، ولا يوجد إلا نسبة قليلة لا تتعدّى 2.7% ممّن يعتمدون على شراء المياه لري المزروعات، هذا الصنف من المزارعين يعتمد على شراء المياه من أصحاب الآبار القريبة من أراضيهم، والتكلفة تكون في أغلب الأحيان بالساعة، وهي مكلفة جداً (75 ألف بالساعة)، وليس على أساس حجم المياه (الخزان) الذي لا يعتمده المزارعون إلا بشكل نادر وعند الحاجة، أمّا الزراعات البعلية كالقمح – الشعير – الحبوب – الأشجار المثمرة – الزيتون ... ، فأصحابها يعتمدون على مياه الأمطار التي تهطل من أواسط فصل الخريف حتى أواسط فصل الربيع، ولا يوجد إلا قلّة قليلة من المزارعين الذين يسقون أشجارهم حين احتباس المطر وتأخّر هطوله.

نستنتج مما سبق أنّ هناك حاجة لمياه الريّ، يقدّر النقص فيها بحوالى 30%، وبخاصة خلال فصل الجفاف، عندما يتدنى منسوب النهر والآبار والمياه الجوفية بشكل عام، هذا النقص يؤثّر على نوعية الإنتاج الزّراعيّ وكمّياته، وينعكس سلباً على جيوب المزارعين.

2 – **المشروعات الضرورية للتنمية الزّراعيّة .**

يجب أن تكون البرامج التنموية ملائمة لحاجات القطاع الريّفي بنماذجه المتباينة، فقد يلائم بعضها توفير الاعتمادات المالية اللازمة لاستصلاح الأراضي الزّراعيّة وزيادة مساحتها، أو غير ذلك مثل: زيادة عدد المرشدين الزّراعيّين بحيث يشمل قضايا الإنتاج الزّراعيّ، والتسويق الزّراعيّ، والاقتصاد المنزلي، وتطوير القيادات المحلية، التوسع في مكننة العمل الزّراعيّ، ما سيعيد إلى الزّراعة الأيدي العاملة اللبنانية التي لم تعد تقبل باستخدام المعول، واستعمال الأدوات البسيطة في العمل الزّراعيّ، تشجيع التعاونيات وتنظيم الأهالي وتوجيههم لاستثمار الثروات الطبيعية، وتشجيع الحرف والصناعات الحرفية، استخدام الأسمدة الكيماوية الملائمة للمحصول الزّراعيّ ولطبيعة التربة، المساهمة في توفير وسائل الريّ وتحسينها، بحيث يحصل كل مزارع على الماء وقت يشاء وبالكميات اللازمة، ولقد تمّ تحديد أبرز المشاريع التنموية التي يتطلبها تحسين الإنتاج الزّراعيّ في قرى وبلدات منطقة الدراسة المشار إليها في الجدول رقم (2).

جدول رقم (2): توزيع مشروعات التّنمية اللازمة لتحسين الإنتاج الزّراعيّ في منطقة الدراسة.

المشروعات	العدد	النسبة المئوية
استصلاح الأراضي البور	223	39.6
إنماء المناطق الجبلية	101	17.9
التوسع في استخدام الآلات (المكننة الزّراعيّة)	121	21.5
نشر الوعي والإرشاد الزّراعيّ بين الفلاحين	35	6.2
إيجاد مزارعين جدد	13	2.3
تعاونية زراعية	11	1.9
إيجاد زراعات متنوعة	7	1.3
تصريف الإنتاج	34	6.1
تخطيط تنموي حكومي متوسط المدى	18	3.2
المجموع الكلّي	**563**	**100**

المصدر: عمل الباحث.

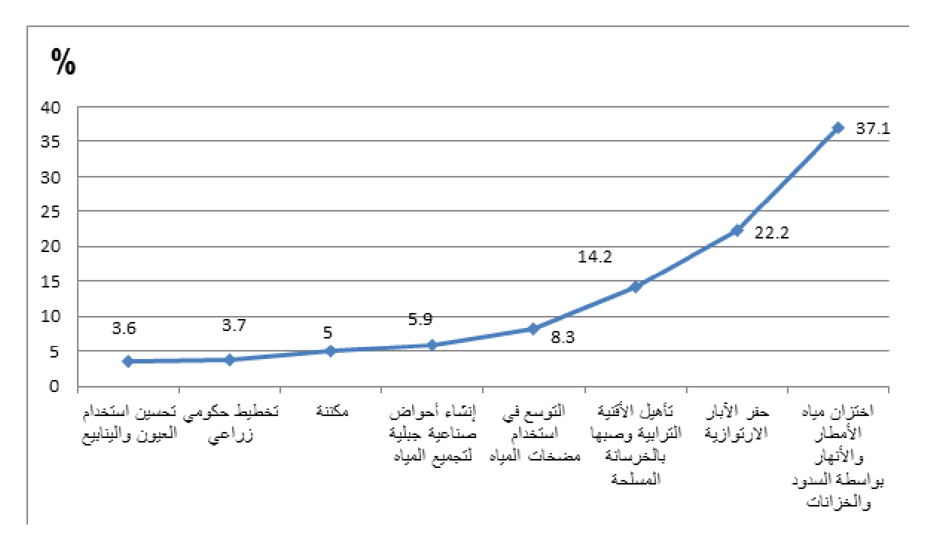
نتبيّن من خلال الجدول أنّ الأراضي الزّراعيّة في عكار، وبخاصة البعلية منها، بحاجة إلى استصلاح زراعي بنسبة 39.6 ٪، وذلك بسبب إهمال أغلب المزارعين لأراضيهم لفترات طويلة، بعدما أصبحت إنتاجية العمل الزّراعيّ ضعيفة، وغير قادرة على سدّ مصروف الأسرة، وتوفير حاجياتها المتعددة؛ ويؤكّد الجدول أيضا ً أنّ منطقة الدراسة تفتقد إلى الأساليب الزّراعيّة الفضلى ،والمكننة الزّراعيّة المتمثلة بضعف استخدام الآلات والأسمدة، ويشير 21.5 ٪ من المبحوثين إلى ذلك، ويبين 17.9% منهم أيضا ً على أهمية إنماء المناطق الجبلية حتّى تتحقق لهم مشروعات تنموية في مجال تحسين الإنتاج الزّراعيّ، كما ويؤكّد 6.2 ٪ من المبحوثين على أهمية نشر الوعي والإرشاد الزّراعيّ بين الفلاحين، ثم يأتي دور تصريف الإنتاج الذي يعاني منه 6.1 ٪ من المزارعين، وبخاصة عند قطاف الموسم، واشتداد المنافسة للمنتوجات الزّراعيّة اللبنانية حين إغراق السوق بالمنتوجات الزّراعيّة العربية والأجنبية، التي تؤثّر على المزارع وتصريف إنتاجه، ما يصيبه الكساد في أغلب الأحيان، أمّا المشروعات التنموية الأخرى فقد جاء ترتيبها على النحو الآتي: 3.2 ٪ قالوا إنّ هناك ضرورة ملحة لوضع تخطيط تنموي حكومي متوسط المدى، من أجل النهوض بالإنتاج الزّراعيّ؛ 2.3 ٪ يؤكّدون على أهمية وجود مزارعين جدد لديهم رغبة، ويملكون الخبرة في المجال الزّراعيّ؛ بينما لم تتعدَّ أكثر من 3.2 ٪ لكلّ من قالوا عن أهمية تغيير نمط الإنتاج، وإيجاد زراعات أخرى متنوعة ذات قيمة اقتصادية أعلى مثل: الأفوكا، الحمضيات وأشجار الفواكه ... ، بالإضافة إلى إيجاد تعاونيات زراعية لإمداد المزارعين بالأدوات والمستلزمات الزّراعيّة .

ولمّا كان إرواء المزروعات أمرا ً ضروريا ً للوصول إلى محصول زراعي ملائم، ومردود عالٍ ، كان على الجهات الرسمية أن تعمل على إعطاء الأولوية في تحقيق التّنمية لمشاريع الريّ، وتخصيصها بالاعتمادات الكافية حتى تسهم هذه المشاريع في توجيه الإنماء الزّراعيّ والإسراع في تنفيذه، وقد تمّ تحديد مشاريع الريّ التنموية في قرى وبلدات منطقة الدراسة. الرسم البياني رقم (1).

لوحظ عجز في الميزان المائي لدى مزارعي منطقة الدراسة، وهذا العجز متعلّق بارتفاع الطلب على المياه، مقابل تدني كمية المياه المتاحة في أغلب المناطق الزّراعيّة، وبخاصة خلال فصل الصيف وطول فترة الجفاف لأكثر من ستّة أشهر من السنة، وتدني منسوب المياه الجوفية (الآبار الارتوازية)، ونهري عرقا وأسطوان، اللذين يَعتمد

عليهما في السقاية أكثر من 55% من المزارعين في سهل عكار الأوسط والغربي0

رسم بياني رقم (1) : توزيع مشاريع الريّ التنموية في قرى وبلدات منطقة الدراسة .



المصدر : عمل الباحث .

يظهرمن خلال الرسم البياني أعلاه، أنّ هناك إجماعًا كبيرًا نسبته 37.1 ٪ من المزارعين يؤكدون على أهمية اختزان مياه الأمطار والأنهار بواسطة السدود والخزانات الضخمة، لتوفير مياه الريّ التي تتطلبه المشاريع التنموية الزّراعيّة، بينما يرى 22.2 ٪ من المزارعين ضرورة حفر آبار ارتوازية لتأمين مياه الريّ، وهناك فريق آخر منهم نسبته 8.3 ٪ يرى أنّ التوسع في استخدام مضخات المياه وطرق الريّ الحديثة مهمّ جدًا، ويوفّر كميات كبيرة من المياه، وبالتالي فإن الكميات المتاحة مهما كان حجمها، تستدعي اعتماد هذه الوسائل الحديثة لتقليل الهدر في المياه، ومدّ المزارعين لفترات أطول في السقاية. بعدها نجد أنّ هناك 14.2 ٪من المبحوثين يؤكدون على ضرورة تأهيل الأقنية الترابية، وصبّها بالخرسانة المسلحة حفاظاً على كميات كبيرة من المياه، والتقليل من عملية التبخر للأقنية المكشوفة، أمّا باقي المشاريع فقد جاء توزعها على الشكل التالي: هناك 5.9 ٪ يشيرون إلى أهمية إنشاء أحواض صناعية جبلية لتجميع المياه في فصل المطر لاستخدامها في ري المزروعات الصيفية، و5 ٪يعدّون أن إدخال المكننة الزّراعيّة هو أهمّ عنصر في التّنمية الزّراعيّة، لكنّ تطبيقها يتطلب رؤوس أموال ضخمة، ومساعدات داخلية وخارجية ... ، أمّا التخطيط الحكومي فلا يقلّ أهمية عن

المشروع السابق (المكننة الزّراعيّة)، حيث نجد أنّ 3.7 ٪ قالوا في ذلك، لكن الأمر يتطلب تدخلًا حكوميًا فعالًا، وأشخاصًا صادقين لتحقيق المشاريع التنموية التي عجز عن تحقيقها العديد من الحكومات التي تعاقبت منذ سنة 1990 إلى يومنا هذا / 22 شباط 2021م . أمّا تحسين استخدام العيون والينابيع فلم يسجل سوى نسبة قليلة لم تتعدَّ 3.6 ٪ من أصوات المزارعين الراغبين بتحديث هذا القطاع وتفعيل إنتاجيته، وتبقى هذه المشاريع ضرورة ملحّة من أجل تفعيل إنتاجية القطاع الزّراعيّ المهمل منذ عشرات السنين من قبل الدولة، بالرغم من وجود دراسات وأبحاث متعددة في وزارة الزّراعة، أوكل بعضها للتنفيذ من قبل مجلس الإنماء والإعمار؛ مثل (الدراسات التي وضعها مجلس الإنماء والإعمار لبناء سدّ فوق كلّ من مجرى نهر أسطوان، ونهر عرقا ، وذلك من ضمن سلسلة مشاريع ودراسات أجريت لأنهار لبنان خلال فترة السبعينيات. هذة الدراسات على الرغم من وضعها، إلا أنّها لم تنفذ في عكار بالرغم من تنفيذ بعضها في مناطق أخرى من لبنان (قسم من مشروع الليطاني وسد المسيلحه على نهر الجوز...) .

3 – **<u>تنمية الصناعات الزّراعيّة .</u>**

توفّر الصناعات الزّراعيّة وسيلة أساسية لتحويل المواد الزّراعيّة الخام إلى منتجات ذات قيمة مضافة، مع توليد دخل وإتاحة فرص عمل ومساهمة في التّنمية الاقتصاديّة ككل، وهي تستخدم تكنولوجيات متنوعة، تتراوح بين البساطة الشديدة التي لا زالت منطقة الدراسة تتميز بنسبة كبيرة بها، إلى التكنولوجيات المتوسطة والأكثر تعقيداً في تصنيع بعض المواد الزّراعيّة المفقودة في المجال المبحوث فيه، بالرغم من أنّ أكثر من 50% من سكان منطقة الدراسة يعملون في الزّراعة، لكن بمستويات متباينة جدا، وبالرغم من توفر كلّ المقوّمات الزّراعيّة الطبيعية غير المستغلّة لديها، والتي هي بحاجة إلى إنماء سريع للنهوض بالإنتاج الزّراعيّ، ليس على صعيد المنطقة فحسب، وإنما على صعيد كل المناطق الزّراعيّة اللبنانية التي تتوفر فيها هذه المقوّمات.

جدول رقم (3): توزّع المصنوعات الزّراعيّة وتواضع كمياتها وأنواعها المصنّعة في قرى وبلدات منطقة الدراسة.

المصنعة المنتوجات	العدد	النسبة المئوية
تجفيف الخضار والفواكه	97	17.3
زيت الزيتون	158	28.1
الصابون	77	13.6
ماء الزهر وماء الورد	65	11.5
الأجبان والألبان	35	6.2
الدبس بأنواعه المتعددة	20	3.5
تقطيع وتجهيز الأخشاب	13	2.3
الفحم الطبيعي	12	2.1
تجهيز الدخان	7	1.3
المكدوس	23	4.1
البرغل	32	5.7
المشروبات الروحية	11	2
الكشك	13	2.3
المجموع الكلي	**563**	**100**

المصدر : تنفيذ الباحث [1].

لقد تمّ العمل على تحديد أبرز الصناعات القائمة على الإنتاج الزّراعيّ في منطقة الدراسة، هذه الصناعات على الرغم من تواضع كمياتها وأنواعها وطريقة تصنيعها، إلا أنّها مهمة لمستهلكيها، ومطلوبة جداً في السوق المحلي، كونها منتجات طازجة ومصنعة محليًا، وتشكّل مصدر رزق لصانعيها .

لقد أجاب 17.3% من المزارعين على أنّهم يعتمدون صناعة تجفيف الخضار والفواكه، مثل: تجفيف البامية – الباذنجان – الملوخية – التين – بالإضافة إلى صناعة مربى المشمش والتفاح والكرز ... ، هذه المنتوجات المصنّعة يباع قسم منها في السوق المحلي، والقسم الآخر يتمّ تخزينه في غرف مخصّصة تعرف بغرف (المونة) وذلك من أجل

(1) – الدراسة الميدانية ، المرجع السابق .

المحافظة عليها والاستفادة منها في غير موسمها، بالإضافة إلى توفير عائداتها المالية لمصروف المنزل، وتعتبر صناعة زيت الزيتون والصابون من أبرز الصناعات الزّراعيّة في عكار، فيرى 28.1 ٪ من المبحوثين أنّ أغلب القرى والبلدات العكارية قد اشتهرت بصناعة الزيت، بينما يراها 13.1% أنّها عُرفت بصناعة الصابون، يليها صناعة ماء الزهر وماء الورد التي يعدّها الأهالي من الصناعات الأولية في بلداتهم بنسبة 11.5 ٪، أمّا صناعة الأجبان والألبان فنسبة تصنيعها لم تسجل سوى 6.2 ٪، هذه الصناعات الخمس الآنفة الذكر هي من الصناعات الأساسية في المجال المبحوث فيه، يليها صناعة المكدوس بنسبة 4.1 ٪ مثل مكدوس: الباذنجان – اللفت – الفليفلة والزيتون...، أمّا صناعة الفحم الطبيعي وتجهيز الدخان والتنباك والبرغل فنسبة تصنيعها في عكار لا تتعدى 9.1 ٪ فقط، وتدني نسبة هذه الأنواع الثلاثة بين الصناعات الزّراعيّة يعود إلى أنّ تحضير هذه المنتجات يتطلب تقنية أعلى، ورأس مال، وأحيانا ً ترخيصًا من الدولة، مثل زراعة التنباك والدخان الذي يتطلب رخصة تسمح للمزارع بزراعته، ومن ثمّ تحضيره لبيعه إلى الدولة (الريّجي)، وغالبا ً ما تكون الأسعار على عكس ما يتمناه المزارع، كما أنّ معامل الأجبان والألبان تتطلب أيضا ً ترخيصًا ورأس مال محدّدًا يعجز أغلب المزارعين عن توفيره، ويفضّلون عدم دخولهم في هكذا مشاريع؛ أمّا الصناعات الزّراعيّة الأخرى فنسبة تصنيعها متدنية، مثل صناعة الدبس بأنواعه المتعددة، والكشك، إذ لا تتجاوز نسبة كلّ منهما على التوالي 3.5 ٪ و2.3، وتقطيع وتجهيز الأخشاب التي بلغت نسبتها 2.3% فقط، وذلك لقلة مستوردي الأخشاب، ولقلة وجود مصانع تهتم بهذا النوع من الصناعة، حيث يتطلب رأس مال كبير لاستيراد الأخشاب وتجهيزها في مصانع مختصة...، أمّا صناعة المشروبات الروحية فنسبتها متدنية أيضًا، ولا تزيد عن 2%، ذلك لأنّ أغلب منتجات الكرمة يتمّ بيعها عنباً ً في الأسواق، بالإضافة إلى أنّ هناك قسماً ً كبيراً من سكان منطقة الدراسة لا يُقبلون على شراء هذا النوع من المشروبات لأسباب ثقافية ودينية، أمّا القسم الآخر فمعظمهم يفضّل شراء المشروبات الأجنبية المستوردة من الخارج.

يوجد نسبة لا بأس بها من المزارعين يقومون بزراعة محاصيل يمكن تصنيعها في القرية، وتزداد هذه النسبة في بعض القرى مثل: قرية عدبل – بلدة مشحا – وبلدة الشيخ محمد، خربة الداوود، القبيات...، بالمقابل تتضاءل نسبة الذين يزرعون محاصيل غير صالحة للتصنيع. وبالنهاية، وعلى الرغم من تشابه الصناعات الزّراعيّة في قرى وبلدات منطقة الدراسة، إلا أننا نستطيع التأكيد بثقة تامّة على أنّ الغرض من توفير

هذه الصناعات بنسبة كبيرة هو الاستهلاك المحلي فقط، أي ضمن حدود الأسرة نفسها، والقليل منها ما يتمّ عرضه للبيع في السوق المحلي، أو في البيوت التي يقصدها العديد من أبناء القرية لشرائها دون تردد؛ أمّا كيفية توزع المحاصيل الزّراعيّة القابلة للتصنيع، وبعض المعامل والمصانع الصغيرة التي يتم فيها معالجة جزء من هذه المزروعات، فمن الممكن تقسيمها على الشكل التالي:

يوجد تباين واضح في توزع المحاصيل الزّراعيّة القابلة للتصنيع؛ **فالمناطق الممتدة من الجنوب الشرقي إلى الجنوب الغربي** والتي تقع عند ارتفاع يتراوح بين 250 إلى 650 مترًا فوق سطح البحر من المجال الجغرافي لمنطقة البحث، فإنها تتميز بزراعة الأشجار المثمرة، مثل الزيتون واللوز والرمان ....، بالإضافة إلى زراعات حقلية متنوعة مثل الحبوب، ولكن بكميات ضعيفة؛ **أمّا المنطقة السهلية** التي تعتبر امتداداً جغرافياً للقرى والبلدات التي لها خراج واسع في سهل عكار، فتنتشر فيها العديد من الزراعات القابلة للتصنيع، ويأتي في طليعة هذه البلدات (تلعباس – والكويخات – كفرملكا – بلانة الحيصا – السمونية – منياره...)، حيث تشتهر بزراعة الفستق – دوار الشمس – الذرى – التبغ والتنباك، بالإضافة إلى زراعة بعض الحبوب، مثل الفول والحمص والقمح...، ولكن بكميات متوسطة، يليها بلدتا حلبا والشيخ محمد إذ تشتهر كل منهما بزراعات مشابهة، مثل الفستق والذرة ومختلف أنواع الحبوب؛ أمّا قرى وبلدات دير جنين – الهد – كفر حرة والمزرعة، فإنها تشتهر بزراعات فريدة في المنطقة المدروسة، مثل الخرنوب – الأفوكادو – السماق الذي يستخدم في صناعة الزعتر، بالإضافة إلى الزراعات الشجرية كالرمان واللوز والزيتون، ويبقى قسم من هذه المحاصيل يعاني من ضعف التصريف، وخاصة خلال فترة الحصاد وجمع المحصول، وأيضاً بسبب ندرة وجود معامل ومصانع كافية وحديثة تقوم على معالجة المحاصيل الزّراعيّة، لجعلها صالحة للاستهلاك في الأسواق التجارية الداخلية منها والخارجية؛ فالمعامل والمصانع التي تهتم بإنتاج السلع الزّراعيّة – على الرغم من تدني أعدادها– فإنها تتصف بصغر حجمها وتدني قدرتها الإنتاجية، وأبرز هذه المصانع هي معاصر الزيتون التي تنتشر في قرى وبلدات عدة من عكار؛ أمّا صناعة الصابون فتعتبر من الصناعات المرافقة لمعاصر الزيتون المنتشرة في معظم بلدات المحافظة، فهناك العديد من القرى والبلدات العكارية التي تهتم بإنتاج صابون الزيت، وذلك لارتفاع الطلب عليه وفوائده الصحية ... أمّا معامل إنتاج الأجبان والألبان فهي قليلة الى حدّ ما، على الرغم من اتساع المجال الزّراعيّ في عكار، وذلك

لأنّ معظم كميات الحليب تتم معالجتها في منازل أصحابها، وأبرز معامل الإنتاج هي: الشلال في القبيات، المراعي في دير دلوم، الرفاعي في بلدة كوشا، شعبان في مشحا، معمل الضيعة في بينو، أجبان وألبان عكار في بلدة الجديده، علوان في القرنة .... ونلاحظ أنّ الصناعات الخفيفة مثل: المكدوس – الدبس – الزعتر – المخلل ... ليس لها معامل متخصصة لإنتاج هذه الأنواع من السلع، إنما يتمّ تصنيعها في المنازل لبيع قسم منها في الأسواق، واستهلاك الباقي في منازل أصحابها. **أمّا تربية النحل لإنتاج العسل** فهي نشطة وتشهد توسعاً مستمراً وخاصة في المناطق الجبلية، أكروم ، جرود عكار العتيقة ، وفنيدق القموعة ... والتي تشتهر أيضا بزراعات التفاح والكرز واللوزيات، والمراعي الحرجية المناسبة لإنتاج العسل. والسكان عامةً يفضلون العسل المنتج في المناطق الجبلية، من مراعي السنديان والصنوبر والأشجار الحرجية لارتفاع قيمته الغذائية، وخلوّه من السكريات بسبب بُعد صناديق النحل عن التجمعات السكانية.

هذه أبرز المنتوجات المصنعة في عكار، وهي على الرغم من تواضع كمياتها، إلا أنّها تسد جانباً لا بأس به في الأسواق الاستهلاكية، وتحقق أهمية ومنفعة إقتصادية لأصحابها والمجتمع المبحوث فيه، وتبرز أهمية هذه المؤسسات الصغيرة بتوفير لا يقلّ عن 70 ٪ من مشتقات الألبان والأجبان للسوق المحلية، 90 ٪ من مادة زيت الزيتون، 100% من صابون الزيت، ماء الزهر وماء الورد 45 ٪، البرغل 30 ٪، أمّا باقي الصناعات الأخرى المذكورة في الجدول رقم (3) فإنّ نسبة تغطيتها للسوق المحلي لا تتجاوز 8.5 ٪، مثل الدبس بأنواعه – المكدوس – الفحم الطبيعي – والأخشاب ....

4 – **معوقات التصنيع الزّراعيّ .**

يوجد في عكار بعض المصانع الخاصة، يطغى عليها الطابع العائلي، وهي بصفة عامة صغيرة الحجم، لا يتجاوز عدد عمّال المصنع الواحد الخمسة أشخاص، وأبرز هذه المعامل هي: معمل البرغل والدبس في مشحا – مزرعة الأبقار ومعمل الحليب في دير جنين – ومعمل الاجبان والألبان في كلّ من حلبا – القبيات – عكار العتيقة ومناطق متفرقة من عكار ... إلى جانب تصنيع بعض المنتوجات الزّراعيّة بشكل فردي في المنازل، هذه المصانع الصغيرة تعاني من مشاكل عدة أبرزها: ضعف التمويل، والضرائب ومشكلة الطاقة، وضعف البنية التحتية، والجدوى الاقتصاديّة، والتقنيات الصناعية والإغراق، واختلال الإنتاج الزّراعيّ، وضعف الخدمات وقطع الغيار، وضعف

الأيدي العاملة الماهرة ... والجدول المرفق يوضح المشاكل التي يعاني منها التصنيع الزّراعيّ في منطقة الدراسة .

جدول رقم (4) : توزيع معوّقات التصنيع الزّراعيّ في منطقة الدراسة.

المشكلات	العدد	النسبة المئوية
عدم توفرالخبرة المناسبة (الكفاءة)	148	26.3
عدم توافر المكان الملائم	12	2.1
عدم توافر الإمكانيات المالية	194	34.4
تفضيل بيعها طازجة	88	15.7
صعوبة تسويق الإنتاج الصناعي	44	7.8
عدم ملاءمة المناخ أو الظروف الطبيعية	11	2
لا تشجيع حكومي للصناعات الزّراعيّة	30	5.3
لا مصانع لمعالجتها	36	6.4
المجموع الكلي	**563**	**100**

المصدر : الدراسة الميدانية .

يشير الجدول رقم (4) إلى أبرز المشكلات التي يعاني منها المزارعون الذين يودون معالجة محاصيلهم الزّراعيّة، فهناك أمورعديدة يجب التغلب عليها أولاً حتى يتمكنوا من تحقيق التصنيع الزّراعيّ، لذا فإنّ العديد منهم يبيعون محاصيلهم خضراء طازجة، مستبعدين عن أنفسهم فكرة التصنيع، وذلك لكثرة المعوقات التي تحول دون إمكانية ذلك.

تتوزع معوقات تصنيع المحاصيل الزّراعيّة القابلة للتصنيع كما يلي:

هناك 26.3 ٪ يقولون أنه ليس لديهم الخبرة الكافية بعمليات التصنيع الزّراعيّ، بينما يؤكّد 34.4 ٪ منهم أنّ عدم توافر الإمكانيات المالية هو العائق الأساسي أمّامهم؛ ويشير 15.7 ٪ من المزارعين إلى أنهم يفضلون بيع محاصيلهم طازجة رغبةً في تحقيق الربح السريع، بينما يجد 7.8 ٪ منهم صعوبة في تسويق الإنتاج الصناعي، بسبب المنافسة الشديدة لهذه المنتوجات من السلع المستوردة، فبعض السلع الزّراعيّة المصنّعة محلياً تبقى أسعارها أعلى بقليل من السلع المستوردة من الخارج، لذلك فهي تلقى منافسة من السلع المشابهة لها وبأسعارها الأدنى قيمة، وبخاصة في هذه الظروف

الصعبة التي يمرّ بها لبنان، وما يشهده من استمرار في تدني قيمة عملته الوطنية مقابل الدولار، وتردّي الحالة الاقتصاديّة التي لم يشهدها لبنان منذ ولادته، والتي توشك على الانهيار ... كما ويرى قسم من المزارعين (نسبتهم 6.4٪) أنّ فقدان المحاصيل الزّراعيّة لوجود مصانع تعالج هذه المحاصيل هي إحدى المشكلات التي يعاني منها التصنيع الزّراعيّ، أمّا المعوقات الأخرى المتعلقة بعدم توفر الأمكنة الملائمة، وضعف التشجيع الحكومي للصناعات الزّراعيّة الوطنية، وعدم ملائمة المناخ أو الظروف الطبيعية، فهي مشكلات جاءت استثنائية عند بعض المزارعين، لأنّ كلّ مشكلة لم يتعدَّ تأثيرها– بحسب رأيهم – أكثر من5.3 ٪، وهكذا نرى أن التصنيع الزّراعيّ في عكار بشكل عامّ لا يزال يافعًا، ويقوم على أكتاف الأفراد، إذ ينقصه تخطيط الدولة ومساعدته وتوجيهها وفقا ً للأصول العلمية الحديثة.

وعلى الرغم من المؤتمرات التي عقدت في عكار لتنمية القطاع الزّراعيّ، (المؤتمر الزّراعيّ الأول في عكار في 8 آذار 2010 م، ومؤتمر بلدة العريضة عكار في 5 حزيران 2018 م)، التي تناولت القطاع الزّراعيّ وإيجاد بعض الحلول لتنميته ، فإنّ النتائج التي كان من المفترض أن تتمخَّض عن اللقاءات والمؤتمرات الزّراعيّة، والتي انعقدت في أقل من عقدين من الزمن، حيث جاءت على عكس التوقعات، فلم يكن لها نتائج تذكر على أرض الواقع، باستثناء بعض الدعم البسيط الذي قدّمته الوزارة من خلال «مصلحة العبدة»، مثل تقديم بعض الشتول الحرجية والبذار، بحيث يدفع ثمنها المزارع بأسعار مخفضة ... فإنّ ما تبقّى من قرارات ظلّ حبرا ً على ورق.

خاتمة

تشكّل الزّراعة ثاني أهم القطاعات الاقتصاديّة في عكار بعد قطاع الخدمات، يساهم هذا القطاع بإيجاد 85 ٪ من الخضروات والبقوليات في السوق المحلية، ويؤمن دخلاً لحوالى 15% من السكان، ما بين مزارع وتاجر وناقل للمنتوجات في آليته ... وتشمل المحاصيل الرئيسة: الحبوب، القمح والشعير بشكل أساسي، الفاكهة والخضار والزيتون والعنب والتبغ، يضاف إليها عددًا من رؤوس الأبقار والماعز والخرفان التي تربّى في المزارع وعند بعض الرعاة. فالزّراعة من الفعاليات الاقتصاديّة التي تعتمد عليها مجموعة واسعة من السكان، لذا فإنّ تصفية التخلّف المادي والحضاري في المنطقة المدروسة، وعلى المدى البعيد، قد يتحقق جزئياً أو كلياً في حقل الإنماء الزّراعيّ، وإذا كان من الضروري إعطاء الأولوية لبرامج الإنماء الزّراعيّ في المنطقة، فليس ذلك عائداً إلى المساهمة التي تبذلها الزّراعة في الدخل الوطني فحسب، إنّما يعود إلى أهمية كيانها الخاص، ومؤثراتها المختلفة .

المراجع

1- https://www.persee.fr/doc/ierii_1764-8319_1973_act_3_1_877

Institut de Recherches et de Formation en Vue du Développement (IRFED)

2- تقرير عن التّنمية في العالم 2008، الزّراعة من أجل التّنمية، صفحة 3.

3- نتائج البحث الميداني (الاستمارة الموزعة) والمقابلات الشخصية في المجال المبحوث فيه.

4- تقرير الإحصاء الزّراعيّ سنة 2010م، ص 27.

المضامين التّربويّة والخُلقيّة لتعليم القرآن الكريم وأثرها على المُتعلّم

طارق عبد الله الجميلي

المقدّمة

إنّ الحمدَ لله نحمده ونستعينه ونستهديه ونستغفره ونعوذ بالله تعالى من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضلّ له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلّا الله وحده لا شريك له، وأشهد أنّ محمدًا عبده ورسوله، صلى الله عليه وعلى آله وسلمّ تسليمًا كثيرًا.

فقد أنزل الله تعالى القرآن الكريم للبشر ليفهموه ويتدبّروه ويعملوا به لقوله تعالى﴿**كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُو الْأَلْبَابِ** ﴾[1].

وكتاب الله تعالى مصدر التّشريع، وقاعد الدّين، رحم الله به العباد، ضمّ أصول الشّريعة وقواعدها ومعاملاتها وسلوكها وأخلاقها وحلالها وحرامها، يفتح مغاليق القلوب وتستنير به الصّدور.

إنّ تعليم القرآن الكريم عمليّة متكاملة بين طرفين، مرسِل ومستقبِل. الأوّل منهما في حال الإلقاء والتّعليم، والآخر في محلّ التلقّي والتّعلّم. إنّها عمليّة متواصلة قائمة بين المعلّم والمتعلِّم، لها آثارها المتنوّعة، التّربويّة منها والخُلُقيّة، وهذا ما سنتطرق إليه في هذا البحث، الموسوم بعنوان: «المضامين التّربويّة والخُلُقيّة لتعليم القرآن الكريم وأثرها على المُتعلّم».

ومن أهمّ المضامين التّربويّة والخُلُقيّة التي لها أثر على المتعلِّم ما يلي:

1 - التّربية الاجتماعيّة السّليمة

تهدف التّربية الاجتماعيّة إلى إقامة مجتمع متعاون متماسك متراحم، عن طريق تنمية الشّعور الجماعيّ لدى الفرد، وترسيخ معان الانتماء إلى المجتمع، وبناء الاتجاهات الاجتماعيّة الإيجابيّة، والعادات السّليمة، وتنمية الوحدة الاجتماعيّة، والأخوّة الإيمانيّة، وأداء الحقوق، والمساواة والتّكافل والإصلاح وما إلى ذلك[2].

(1) سورة ص، الآية 29.
(2) الفرحان، إسحاق أحمد: **التربيّة الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة**، ط1، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع الأردن، 1402 هـ، ص 77 .

وقد عُرفت التّربية الاجتماعيّة بأنّها: «تأديب الطالب منذُ نعومة أظفاره على التزام آداب اجتماعيّة فاضلة، وأصول نفسيّة نبيلة .. تنبع من العقيدة الإسلاميّة الخالدة، والشّعور الإيمانيّ العميق، ليظهر الطالب في المجتمع على خير ما يظهر به من حسن التّعامل، والأدب، والاتزان، والعقل النّاضج، والتّصرف الحكيم»[1].

كما عُرفت بأنّها: «وسيلة لتبصير المتعلّم بشؤون حياته التي سوف يعيشها من حيث تنظيمات المجتمع، والعلاقات المتبادلة بين الأفراد، والأهداف المأمولة، ومعايير السّلوك المطلوبة»[2].

لذلك، فالتّربية الاجتماعيّة تصُب في مساعدة المتعلّم على التّكيّف مع من يحيط به من الوالدين والأقارب ومن تربطه بهم أي صلة، أو من سائر أفراد مجتمعه، أو من عامّة البشر، وإعداده ليحسن التّعامل مع هؤلاء في ضوء التّربية الإسلاميّة السّامية، وما لا يتعارض معها من الآداب والعادات والأعراف الاجتماعيّة السّائدة في ذلك المحيط.

فهي «تعمل على تنمية قدرات الفرد، وتهذيب ميوله، وصقل فطرته، وإكسابه مهارات عامّة في نواحي حياته من جهة، وتعمل في نفس الوقت، على تهيئته لكي يعيش سعيداً في الجماعة، ويتكيف لها، ويسهم في نشاطها، ويعمل لصالحها»[3].

والتّربية الاجتماعيّة بهذا المفهوم قد وردت كثيراً في الوصايا والتوجيهات النّبويّة، فمن الأمر ببرّ الوالدين، وصلة الأقارب والأرحام، والوصية بالنّساء وحسن معاشرتهنّ، والإحسان إلى الجيران وتفقدهم، والقيام بمهمّة الإنفاق على الأهل وتربية الأبناء، إلى محبّة المساكين والقرب منهم، وإلى حسن المُعاملة بشكلٍ عام، واحترام الآخرين إلى غير ذلك مما سيتمّ الحديث عنه.

1 - الحث على العلم والتّعلّم

إنَّ للعلم أهميّة قصوى، ومكانة عظمى؛ لأيّ فرد من أفراد المجتمع الإسلاميّ، إذ به تستنير العقول وتحيى القلوب، وتتغذّى الرّوح، وتسعد النّفس؛ وذلك لأنَّ العلم سبيل لا يفضي بصاحبه إلّا إلى السّعادة والسّلامة، ولا يقتصر به عن درجة الرّفعة والمكانة،

(1) علوان، عبد الله ناصح: **تربية الأولاد في الإسلام**، دار السلام للطباعة والنشر، 1976، 1 / 353.
(2) الحكيم، باسم جعفر أحمد: **مبادئ التربية الاجتماعية في السنة النبوية**، من خلال كتابي الأدب والآداب في صحيحي البخاري ومسلم، رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، المدينة المنورة، ص 30.
(3) عبود، عبد الغني: **التربية ومشكلات المجتمع**، ط1، القاهرة: دار الفكري العربي مصر، 1980م ص 32.

قليله ينفع، وكثيره يعلي ويرفع.

والعلم مفتاح الخير كلّه، حيث يعتبر الطّريق الوحيد لمعرفة المرء ربّه وخالقه، وما أوجبه الله تعالى عليه وما نهاه عنه، وبه أيضاً يعرف الفضيلة وفضلها فيتّبعها، وبه يعرف الرّذيلة فيجتنّبها[1]، قال بعض البلغاء: «تعلم العلم فإنّه يُقوِّمك ويسدِّدك صغيراً، ويقدمك ويسودك كبيراً، ويصلح زيفك وفاسدك؛ ويرغم عدوَّك وحاسدك، ويقوِّم مَيْلَك وعِوجَك، ويصحِّح همتك وأَمَلَك»[2]. وقال عبد الملك بن مروان لِبَنِيهِ: «يا بَنِيَّ تَعَلَّمُوا العلم فإن كنتم سَادَةً فُقْتُم، وإن كنتم وَسَطًا سُدْتُم، وإن كُنتم سُوقَةً عِشْتُم»[3].

والعلم حلية للمسلم وعنوان لسعادته، وأنّه محتاج إليه في جميع شؤون حياته الخاصّة والعامّة. ويمكن إبراز أهمية العلم من خلال النّقاط التالية:

1. فريضة شرعيّة.
2. ضرورة بشريّة.
3. وسيلة إصلاحيّة تربويّة وثقافيّة تنمويّة.

من خلال ما تقدّم، يتبيّن لنا أن مُتعلّم القرآن تتجلّى في ذهنه قيم الحثّ على العلم والتّعلّم، الذي نوّه الله تعالى به في كتابه العزيز، إذ عدَّ صاحب العلم من المصطفين بين الناس، فقال تعالى: ﴿**إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَاهُ عَلَيْكُمْ وَزَادَهُ بَسْطَةً فِي الْعِلْمِ**﴾[4].

2 – الصدق وقول الحقّ

الصّدق هو: قول الحقّ الذي يواطئ فيه اللّسان القلب، وهو أيضاً: القول المطابق للواقع والحقيقة من حيث اللّغة.

ولمّا كان الصّدق ضرورة من ضرورات المجتمع الإنسانيّ، وفضيلة من فضائل السّلوك البشريّ ذات النّفع العظيم، وكان الكذب عنصر إفساد كبير للمجتمعات الإنسانيّة، وسبباً لهدم أبنيتها، وتقطيع روابطها وصلاتها، ورذيلة من رذائل السّلوك ذات الضّرر البالغ؛ أمر الإسلام بالصّدق ونهى عن الكذب.

---

(1) الحازمي، خالد بن حامد: **أصول التربية الإسلامية**، دار عالم الكتب، ط1، 2000، ص 79.
(2) الماوردي، علي بن محمد: **أدب الدنيا والدين**، تحقيق: محمد فريد، (د ت) القاهرة: المكتبة التوفيقية، ص46.
(3) الحازمي، خالد بن حامد: **أصول التربية الإسلامية**، مرجع سابق، ص 45 .
(4) سورة البقرة، الآية 274.

قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَكُونُوا مَعَ الصَّادِقِينَ﴾[1]، قال ابن كثير رحمه الله في تفسير هذه الآية «أي: اصدقوا والزموا الصّدق تكونوا من أهله، وتنجوا من المهالك، ويجعل لكم فرجاً من أموركم ومخرجاً»[2]

وقال سبحانه : ﴿فَلَوْ صَدَقُوا اللَّهَ لَكَانَ خَيْرًا لَهُمْ﴾ [3]، قال ابن عاشور: «ومعنى صدقوا الله قالوا له الصّدق، وهو مطابقة الكلام لما في نفس الأمر، أي لو صدقوا في قولهم: نحن مؤمنون»[4].

وعَنْ عَبْدِ اللَّهِ بن مسعود رضي الله عنه قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: «عَلَيْكُمْ بِالصِّدْقِ فَإِنَّ الصِّدْقَ يَهْدِي إِلَى الْبِرِّ وَإِنَّ الْبِرَّ يَهْدِي إِلَى الْجَنَّةِ وَمَا يَزَالُ الرَّجُلُ يَصْدُقُ وَيَتَحَرَّى الصِّدْقَ (أي يبالغ فيه ويجتهد) حَتَّى يُكْتَبَ عِنْدَ اللَّهِ صِدِّيقًا وَإِيَّاكُمْ وَالْكَذِبَ فَإِنَّ الْكَذِبَ يَهْدِي إِلَى الْفُجُورِ وَإِنَّ الْفُجُورَ يَهْدِي إِلَى النَّارِ وَمَا يَزَالُ الرَّجُلُ يَكْذِبُ وَيَتَحَرَّى الْكَذِبَ حَتَّى يُكْتَبَ عِنْدَ اللَّهِ كَذَّابًا»[5].

فدل هذا الحديث على أن الصّدق يهدي إلى البرّ، والبرّ كلمة جامعة تدلّ على كلّ وجوه الخير، ومختلف الأعمال الصّالحة.

وقول الحق هو: الصّدق في الحديث، فإنّ قول الحق هو عنوان المؤمن[6].

ومما يُعرّف به الصّدق: قول الحق المطابق للحقيقة والواقع. ويرى بعض الباحثين بأنّ «الصّدق في نظر الإسلام ليس إلّا الحقّ الذي هو أساس الإيمان وركن الدّين. أمّا الكذب فهو الباطل، الذي لا يقوم له بناء ولا تثبت له قدم»[7].

والحقيقة أنّ قول الحقّ غير منحصر في الصّدق؛ لأنّ الصّدق إخبار الإنسان بما يعتقد أنّه الحقّ، وقول الحقّ أعمّ وأشمل من ذلك، حيث يشمل الصّدع بالحقّ في كلّ شأن من شؤون الحياة، ويشمل الأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر، وقول الحقّ أمام كلّ منحرف عنه أيّاً كان لا يخاف في قوله لومة لائم. فقول الحقّ فضيلة خلقية من أعظم الفضائل.

---

(1) سورة التوبة، الآية 119.
(2) ابن كثير، أبو الفداء: **تفسير ابن كثير**، دار الكتب العلمية، ط 1، 1419هـ، 2/414.
(3) سورة محمد، الآية 21.
(4) ابن عاشور، محمد الطاهر، **التحرير والتنوير**، الدار التونسية للنشر، تونس، 1984م، 27/111.
(5) مسلم، أبو الحسين: **صحيح مسلم**، مطبعة عيسى البابي الحلبي، القاهرة، 1955، لا ط، 4721.
(6) سالم، عطية محمد: **وصايا الرسول** ﷺ ، مرجع سابق، ص 254 .
(7) عبد الواحد، مصطفى: **شخصية المسلم كما يصوّرُها القرآن**، ط4، القاهرة: الناشر مكتبة المتنبئ، مصر، 1395هـ ص 127.

وقول الحقّ في حدّ ذاته هدف من الأهداف التي ترمي التربية الإسلامية لتحقيقها، ولا بدَّ من التّأكيد على هذه الحقيقة، وهي من أهم ما يربّى عليه الطالب. ويدخل في مدلول الالتزام بقول الحقّ إعلانه كاملاً وعدم كتمان شيء منه أو إلباسه بالباطل تمويهاً وتضليلاً، قال تبارك وتعالى: ﴿**وَلَا تَلْبِسُوا الْحَقَّ بِالْبَاطِلِ وَتَكْتُمُوا الْحَقَّ وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ**﴾[1].

وإنَّ مُتعلّم القرآن لا بدَّ وأن ينعكس كلّ ذلك على تربيته، ويكون الصّدق وقول الحقّ في القول والنيّة والعمل، وذلك لما وعد الله سبحانه وتعالى الصّادقين من منزلة ودرجة عالية مع النّبيّين والصّالحين، يقول الله تعالى: ﴿**وَمَنْ يُطِعِ اللَّهَ وَالرَّسُولَ فَأُولَئِكَ مَعَ الَّذِينَ أَنْعَمَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ مِنَ النَّبِيِّينَ وَالصِّدِّيقِينَ وَالشُّهَدَاءِ وَالصَّالِحِينَ وَحَسُنَ أُولَئِكَ رَفِيقًا**﴾[2]، "أي هم معهم في دار واحدة، ونعيم واحد، يستمتعون برؤيتهم والحضور معهم... وكلّ من يها قد رزق الرّضا بحاله"[3].

يتّضح ممّا سبق أنَّ مُتعلّم القرآن تدفعه هذه الآيات إلى الإخلاص والصدق وقول الحقّ في القول والعمل، وإيثار الآخرين، فهو صادق في شهادته ولو على نفسه أو أحد أصوله وفروعه، فهو يقول الحقّ، ولا يخاف لومة لائم.

3 – حفظ الوقت واستثماره في العلم النّافع

إنّ تعلّم الفرد علوم القرآن الكريم وحفظه، واستظهار آياته بشكلٍ يوميّ، وبعدد ساعات معيّنة، لهو من أفضل العلوم وأجلّها وأثوبها، يقول النبيّ ﷺ: «من قرأ حرفا من كتاب الله فله به حسنة والحسنة بعشر أمثالها لا أقول: ألم حرف، ولكن ألف حرف، ولام حرف، وميم حرف»[4]. فإذا أجرينا عملية حسابيّة بسيطة من خلال سورة "الكوثر" والتي تتألّف من (42) حرفًا، وضربنا عدد الأحرف بـ (10) حسنات لكلّ حرف، يصبح ناتج الحسنات (420) حسنة جرّاء قراءة هذه السّورة، والتي تُعدُّ أقصر سور القرآن الكريم، مع ما تأخذه من وقت لقراءتها، لرجونا أن يكون المُتعلّم في حلق تحفيظ القرآن الكريم أحد الاثنين الذين جاء ذكرهم في قول النبيّ ﷺ: «لا حسد إلّا في اثنتين؛ رجل علمه الله القرآن، فهو يتلوه آناء الليل وآناء النهار، فسمعه جار له، فقال: ليتني أوتيت مثل ما

(1) سورة البقرة، الآية 42.
(2) سورة النساء، الآية 69.
(3) القرطبي، أو عبد الله محمد: **الجامع لأحكم القرآن**، ط 1، دار إحياء التراث العربي، لا ت، 5/272.
(4) أخرجه الترمذي في فضائل، باب فيمن قرأ حرفًا من القرآن (2910) من حديث. قال الترمذي : (هذا حديث حسن صحيح غريب من هذا الوجه).

أوتي فلان، فعملت مثل ما يعمل. ورجل آتاه الله مالاً، فهو يهلكه في الحق، فقال رجل: ليتني أوتيت مثل ما أوتي فلان فعملت مثل ما يعمل»[1]. فلك أن تتأمّل أيّها المُتعلّم أيَّ حفظ للأوقات واستثمار لها في حلق تحفيظ القرآن الكريم.

4 - الأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر

إنَّ الأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر قيمة تربويّة نصّ عليها القرآن الكريم، يقول سبحانه وتعالى: ﴿**وَلْتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ**﴾[2]، فهي من أسمى المضامين التّربويّة والخُلقيّة التي يتعلّمها مُتعلّم القرآن الكريم، فقد اعتبرها القرآن الكريم سمة ملازمة لخيريّة الأمّة، يقول سبحانه وتعالى: ﴿**كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَلَوْ آمَنَ أَهْلُ الْكِتَابِ لَكَانَ خَيْرًا لَهُمْ مِنْهُمُ الْمُؤْمِنُونَ وَأَكْثَرُهُمُ الْفَاسِقُونَ**﴾[3]، فـ «بترك قيمة الأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر تُسلب الخيريّة التي خصّ الله تعالى الأمّة بها، فلا عجب أن تجد تكرار الأمر بهذه القيمة في القرآن الكريم، يقول تعالى: ﴿**يَا بُنَيَّ أَقِمِ الصَّلَاةَ وَأْمُرْ بِالْمَعْرُوفِ وَانْهَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَاصْبِرْ عَلَى مَا أَصَابَكَ إِنَّ ذَلِكَ مِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ**﴾[4]، حيث يعدُ الله عزّ وجلّ عباده الآمرين بالمعروف، والنّاهين عن المنكر بجنّات عدن تجري من تحتها الأنهار.

إنَّ مُتعلّم القرآن لا بدَّ من أن تنطبع نفسه على الأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر، وتتجلّى هذه السّمة، «فلا يُقدمُ الفرد على معصية ولا يعمدُ إلى إساءة حتّى يراجع نفسه مليًّا».

5 - علو الإيمان في نفس المُتعلّم

إنّ سلوك الإنسان وأخلاقَه وتصرّفاتِه في الحياة، مظهرٌ من مظاهر عقيدته في حياته الواقعيّة وممارساته اليوميّة، ليستكمل شخصيته، ولتكون حجر الزّاوية في بناء الأمّة المسلمة.

يقول سبحانه وتعالى: ﴿**إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ الَّذِينَ إِذَا ذُكِرَ اللَّهُ وَجِلَتْ قُلُوبُهُمْ وَإِذَا تُلِيَتْ**

---

(1) أخرجه البخاري في فضائل القرآن، باب اغتباط صاحب القرآن (5026) من حديث أبي هريرة رضي الله عنه.
(2) سورة آل عمران، الآية 104.
(3) سورة آل عمران، الآية 110.
(4) سورة لقمان، الآية 17.

عَلَيْهِمْ آيَاتُهُ زَادَتْهُمْ إِيمَانًا وَعَلَى رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ﴾[1] . فالنفس تعلو بصحبة القرآن الكريم، سواء أكان ذلك بالقراءة والحفظ أو السّماع في حلق تعليم القرآن، أم في خلوة مع النّفس.

وقال الله عزّ وجلّ: ﴿**وَإِذَا مَا أُنْزِلَتْ سُورَةٌ فَمِنْهُمْ مَنْ يَقُولُ أَيُّكُمْ زَادَتْهُ هَذِهِ إِيمَانًا فَأَمَّا الَّذِينَ آمَنُوا فَزَادَتْهُمْ إِيمَانًا وَهُمْ يَسْتَبْشِرُونَ**﴾[2]. وقال رسول الله ﷺ: "وما اجتمع قوم في بيت من بيوت الله يتلون كتاب الله ويتدارسونه بينهم إلا نزلت عليهم السكينة وغشيتهم الرحمة وحفتهم الملائكة وذكرهم الله فيمن عنده"[3].

قال الشنقيطي رحمه الله تعالى : «فكل هذه الآيات فيها الدلالة على أنهم إذا سمعوا آيات ربهم تتلى تأثروا تأثراً عظيماً يحصل منه لبعضهم البكاء والسجود ولبعضهم قشعريرة الجلد ولين القلوب والجلود ونحو ذلك»[4].

قال النووي: «وفي هذا : دليل لفضل الاجتماع على تلاوة القرآن في المسجد وهو مذهبنا ومذهب الجمهور»[5].

6 – الرُّقي والاتسام بصفات الصّالحين

إن مُتعلّم القرآن الكريم إن كان في حلق تحفيظ القرآن الكريم أو في غيرها، يأخذ من معاني هذه الآيات التي يقرأها أو يسمعها أو يحفظها، ويجسّدها في أقواله وأفعاله، وهذا وإن دلّ على شيء، فهو دلالة على التأثّر بالقرآن الكريم، وبركته، فترى المُتعلّم تظهر عليه سمات الصالحين.

ولهذا كان السلف الصالح رحمهم الله تعالى يقول ابن مسعود: «ينبغي لحامل القرآن أن يعرف بليله إذا الناس نائمون وبنهاره إذا الناس يفطرون، وبحزنه إذا الناس يفرحون، وببكائه إذا الناس يضحكون، وبصمته إذا الناس يخلطون، وبخشوعه إذا الناس يختالون. وينبغي لحامل القرآن أن لا يكون صخابًا، ولا صياحًا، ولا حديدًا»[6].

وجاء في تفسير القرطبيّ: «لا ينبغي لحامل القرآن أن يخوض مع من يخوض، ولا

---

(1) سورة الأنفال، الآية 2.
(2) سورة التوبة، الآية 124.
(3) أخرجه مسلم في الذكر والدعاء، باب فضل الاجتماع على تلاوة القرآن والذكر (2699) من حديث أبي هريرة رضي الله عنه.
(4) الشنقيطي، محمد الأمين، **أضواء البيان**، دار عطاءات العلم، ط 5، 2019م، (3/443).
(5) شرح صحيح مسلم للنووي (17/21).
(6) روي عن ابن مسعود رضي الله عنه. السيوطي، عبد الرحمن: **الدر المنثور**، دار الفكر، بيروت، لا ط، لا ت، (7/21)

يجهل مع من يجهل، ولكن بعفو ويصفح لحق القرآن؛ لأن في جوفه كلام الله تعالى، وينبغي له أن يأخذ نفسه بالتصاون عن طرق الشبهات، ويقل الضحك والكلام في مجالس القرآن وغيرها بما لا فائدة فيه، ويأخذ نفسه بالحلم والوقار، وينبغي له أن يتواضع للفقراء ويتجنب التكبر والإعجاب، ويتجافى عن الدنيا وأبنائها، إن خاف على نفسه الفتنة، ويترك الجدال والمراء ويأخذ نفسه بالرفق والأدب، وينبغي له أن يكون ممّن يؤمن شره، ويرجى خيره، ويُسلم من ضرّه»[1].

سأل أحدهم عائشة ﵂ عن خُلق النبيّ صلى الله عليه وسلم أجابت السّائل بقولها: «كان خلقه القرآن أما تقرأ القرآن؟! قول الله عز وجل ﴿**وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ**﴾[2][3].

قال النووي: «معناه العمل به، والوقوف عند حدوده، والتأديب بآدابه والاعتبار بأمثاله وقصصه، وتدبره وحسن تلاوته»[4].

من خلال ما تقدّم يتبيّن لنا أن مُتعلّم القرآن تتجلّى في أقواله وأفعاله سمات الصّالحين، وهذا من أهم المضامين التّربويّة والخُلقيّة التي يجب أن تظهر لدى مُعلّم ومتعلّم القرآن، ما يُسهم في اتصافه بالخُلق الحَسن، والتّربية القويمة.

7 - حسن الخُلُق

من الفضائل الخُلُقية والخلال الحميدة والشّمائل العظيمة التي دعا إليها الإسلام، وأوصى بها رسول الأنام ﷺ، حُسْن الخُلُق.

والحُسْنُ في اللّغة: «ضِدُّ القبح. يُقال: رجلٌ حَسَن، وامرَأة حَسْنَاءُ، وحُسَّانَةٌ»[5]، و«الحُسْنُ: الجمال. وهو نعتٌ لما حَسُنَ، يُقال: حَسُن الشيء وحَسَنَ يَحْسُنُ حُسْناً»[6].

وحُسْن الخُلُق في الاصطلاح: قال الماوَرْدِيُّ: «حُسْن الخُلُق، أنْ يكون سهل العَرِيكة[7]، ليِّنَ الجانب، طَلْق الوجه، قليل النُّفور، طيِّب الكلمة»[8].

(1) روي عن عبد الله بن عمرو رضي الله عنهما. تفسير القرطبي، مرجع سابق، (1/21)
(2) سورة القلم، الآية 4.
(3) أخرجه أحمد في مسنده (6/91)، ومسلم في صلاة المسافرين، باب جامع صلاة الليل (746).
(4) شرح صحيح مسلم للنووي (6/26).
(5) ابن فارس، أحمد بن فارس: **مقاييس اللغة**، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، بيروت، لا ط، 1986م، 2 / 45.
(6) ابن منظور، محمد بن مكرم: **لسان العرب**، دار صادر، بيروت، لا ط، لا ت، 13 / 114.
(7) العَرِيكة: الطبيعة، ورجل لَيِّنُ العَرِيكة أي لَيِّنُ الخُلُق سَلِسُه، وشديد العريكة إذا كان شديد النفس أَبِيّاً، والعَرِيكة: النَّفْس يقال: إنه لصَعْب العَرِيكة وسهل العَرِيكة أَي النفس، انظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مرجع نفسه، 10 / 464.
(8) الماوردي، علي بن محمد: **أدب الدنيا والدين**، مرجع سابق، ص 298.

وقال بعضُ أهل العلم: «حُسنُ الخُلُق: كظمُ الغيظِ لله، وإظهار الطلاقة والبشر إلا للمبتدع والفاجر، والعفوُ عن الزَّالِّين إلا تأديباً أو إقامة حدٍّ، وكفُّ الأذى عن كلّ مسلم أو معاهَدٍ إلا تغييرَ منكر، أو أخذاً بمظلمةٍ لمظلومٍ من غير تعدٍّ»[1]، وقيل: «إنّ حسن الخلق: بذل الندى، وكف الأذى، واحتمال الأذى، وقيل: حسن الخلق: بذل الجميل، وكف القبيح، وقيل: إنّ حسن الخلق: يشمل التخلي من الرذائل، والتحلي بالفضائل»[2].

وللسلف في تفسير حُسْنُ الخُلُق أقوالٌ عديدة تدور كلّها حول هذه المعاني المذكورة[3].

وسئل سلامُ بن أبي مطيع عن حسن الخلق، فأنشد: (من الطّويل)

تَـراهُ إِذا مـا جِئـتَـهُ مُتَهَلِّلاً كَأَنَّكَ مُعطيهِ الَّذي أَنتَ سائِلُهْ

كَـرَيمٌ إِذا جِئـت لِلعُرفِ طالِباً حَبـاكَ بِمـا تَحنو عَلَيهِ أَنامِلُهْ

وَلَو لَم يَكُن في كَفِّهِ غَيرُ نَفسِهُ لَجـادَ بِـها فَـليَتَّقِ اللَّهَ سائِلُه[4]

8 - **الاستقامة**

الاستقامة في اللغة: مصدر اسْتَقَام على استفعل من قَوَمَ، والاسْتِقامةُ الاعْتدالُ، وقامَ الشيءُ واسْتَقامَ اعْتَدَل واستوى، ويُقال اسْتَقامَ له الأمر بمعنى اعتدل[5] والاستقامة ضد الاعوجاج.

والاستقامة في الاصطلاح: «هي سلوك الصراط المستقيم وهو الدين القويم من غير تعويج عنه يمنة ولا يسرة ويشمل ذلك فعل الطاعات كلها الظاهرة والباطنة وترك المنهيات كلها كذلك»[6].

فهي إذاً عبارة عن التمسك بأوامر الله تعالى فعلاً وتركاً[7] وهي تتعلق بالأقوال والأفعال والأحوال والنيات، والاستقامة فيها أن تكون لله وبالله وعلى أمر الله[8] فالاستقامة كلمة

(1) ابن رجب، عبد الرحمن بن أحمد: **جامع العلوم الحكم**، تحقيق: ماهر ياسين الفحل، دار ابن كثير، دمشق، ط 1، 2008م، ص341.

(2) ابن القيم، محمد بن أبي بكر: **مدارج السالكين**، تحقيق: محمد أجمل الإصلاحي وآخرون، دار العطاءات، الرياض، ط 2، 2019م، 2/307.

(3) ابن رجب، عبد الرحمن بن أحمد: **جامع العلوم الحكم**، المرجع السابق، 2 / 307 .

(4) المرجع السابق نفسه المكان والصفحة.

(5) ابن منظور: **لسان العرب**، مرجع سابق، 12 / 496 .

(6) ابن رجب، عبد الرحمن بن أحمد: **جامع العلوم والحكم**، مرجع سابق، ص 385.

(7) ابن حجر، أحمد بن علي: **فتح الباري**، تحقيق: محمود بن شعبان، مكتبة الغباء الأثرية، القاهرة، 1996م، 13 / 316.

(8) ابن القيم، محمد بن أبي بكر: **مدارج السالكين**، مرجع سابق، 2 / 105 .

جامعة للخير، ولجميع السجايا الحميدة، والخلال الكريمة. وأسمى ما يطلبه المسلم في هذه الحياة أن يوصف بأنه مستقيم. ولذلك كانت الاستقامة هي المطلب الذي يرجوه المصلي في جميع ركعات الصلاة، عندما يتوجه إلى ربه فيقول: ﴿**اهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ**﴾ [1] وكانت الوصية الجامعة التي أوصى بها رسول الله ﷺ ذلك الصحابي الجليل الذي طلب منه الوصية فقال له: «استقم وليُحسن خُلُقك" ومثل هذه الوصية جاءت وصيته ﷺ لسُفْيَانَ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ الثَّقَفِيِّ قَالَ: قُلْتُ: يَا رَسُولَ اللَّهِ قُلْ لي في الإِسْلاَمِ قَوْلاً لاَ أَسْأَلُ عَنْهُ أَحَدًا بَعْدَكَ – وفي رواية غَيْرَكَ – قَالَ: «قُل آمَنْتُ بِاللَّهِ ثم فَاسْتَقِم"[2]. فأجابه بهذه الكلمة الموجزة الوافية وهي من جوامع كلمه ﷺ ، فكلمة (استقم) في هذه الوصية كلمة جامعة تشمل الاستقامة في القول والعمل والسّلوك والخُلق.

وفي ضوء ما سبق ذكره يمكن القول إنّ الاستقامة تعني: القيام بالإسلام ظاهراً وباطناً، والاستمرار والدوام على هديه، والسير في طريقه، قولاً وعملاً ونيةً وخلقاً وسلوكاً والوقوف على أوامره والانتهاء عن نواهيه، طاعة لله وامتثالا لأمره.

9 – التّسامح والإحسان في التّعامل والسّلوك

حثّ الإسلام المؤمنين على التحلّي والتّمسك بالعفوّ والتّسامح، وقد يتعرّض الإنسان للإساءة، أو للعديد من المشكلات التي تحدث بينه وبين آخرين، ما يدفعه إلى التّشاجر معهم أو مقاطعتهم في كثير من الأحيان، وذلك يجعله يجني كثيرًا من السّيئات، ومن هنا تأتي أهميّة العفو والتّسامح.. فالعفو يعني التّجاوز عن الإساءة أو الذّنب وترك العقاب، والتّسامح يقصد به السّماح، وقبول أعذار الآخرين، فيحصل لشخص بسببهما على ثواب عظيم من الله تعالى، قال تعالى: ﴿**الَّذِينَ يُنْفِقُونَ فِي السَّرَّاءِ وَالضَّرَّاءِ وَالْكَاظِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ**﴾[3].

وإنّ مُتعلّم القرآن الكريم، لا بدَّ من أن يتأثّر به، ذلك أن حفظ حقوق الناس، والسماحة في البيع والشراء من الصفات التي تلقي بظلالها على قلوب المتعلّمين، بل إن الذي يحسن معاملة الآخرين ويواجههم بما يحب أن يُواجَه به هو أهم مقومات الطالب الناجح.

قال الله تبارك وتعالى: ﴿**وَلَا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلَا السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا**

(1) سورة الفاتحة، الآية 6.
(2) مسلم، **صحيح مسلم**، كتاب الإيمان، باب جامع أوصاف الإسلام، حديث: (159).
(3) سورة آل عمران، الآية 134.

الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ﴾[1].

قال أبو السّعود رحمه الله تعالى : «كأنّه وليّ حميم: بيان لنتيجة الدفع المأمور به، أي: فإذا فعلت ذلك صار عدوك المشاق مثل الولي الشفيق»[2].

وقال صلى الله عليه وسلم : «وخالق الناس بخلق حسن»[3]. "فهذا أمرٌ من المخالقة مأخوذٌ من الخُلُق مع الخَلْق، أي: خالطهم وعاملهم، وتكلّف معاشرتهم بالمجاملة في المعاملة وغيرها، من نحو طلاقة وجهٍ, وخفض جانبٍ, وتلطّفٍ وإيناسٍ, وبذل ندًى, وتحمّل أذًى, فإنّ فاعل ذلك يرجى له في الدّنيا الفلاح, وفي الآخرة الفوز بالنّجاة والنّجاح»[4].

وإن واقع قارئ القرآن الكريم ظاهرٌ في تعامله مع الناس، فتجد لين الجانب، ودماثة الأخلاق سمة ظاهرة يلمسها الذين يعيش في محيطهم، حتى إن نبا أحد هؤلاء في بعض الأحيان، فإن القرآن يكسر هذه الحدّة، ويعيده إلى جادة الصواب، فيسكن ويؤوب. وهذا ما يميّز قارئ القرآن عن غيره.

الخاتمة

إن القرآن العظيم يبقى معيناً لا ينضب، ونبراساً لا يخبو ضوؤه لهداية النّاس أجمعين إلى الأبد، وفي كلّ مكان وفي كلّ الأزمان؛ في الماضي والحاضر والمستقبل إلى أن يرث الله تعالى الأرض ومن عليها وهو خير الوارثين؛ مصداقاً لقول الله تعالى: **﴿إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ وَيُبَشِّرُ الْمُؤْمِنِينَ الَّذِينَ يَعْمَلُونَ الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْرًا كَبِيرًا﴾**[5].

إن ما توصّل إليه هذا البحث من مضامين تربويّة سبق ذكرها في ثناياه فهو على قدر من الأهميّة كبير، إذ إن التربية الاجتماعيّة السّليمة التي تُساهم في تنشئة جيلٍ تربّى على القيم السّليمة تنبع روحها من قيم القرآن الكريم. بالإضافة إلى الحثّ على العلم والتّعلّم، لما لهما من نتائج إيجابيّة على المتعلّم والمجتمع ككلّ، وبخاصّة مُتعلّم القرآن الكريم، إذ تتجلّى المضامين القرآنية عليه في قوله وعمله.

ومن أبرز هذه المضامين التي توصّل إليها البحث، جاءت كالآتي:

(1) سورة فصلت، الآية 34.

(2) تفسير أبي السعود (8/14).

(3) أخرجه الترمذي في البر والصلة، باب ما جاء في معاشرة الناس (1987) من حديث أبي ذر رضي الله عنه. قال الترمذي: (هذا حديث حسن صحيح).

(4) انظر: تحفة الأحوذي (6/104).

(5) سورة الإسراء، الآية 9.

- انعكاس مضمون الصّدق وقول الحقّ في القرآن الكريم على المتعلّم.
- انعكاس مضمون حفظ واستثمار الوقت في القرآن الكريم على المتعلّم.
- انعكاس مضمون الأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر في القرآن الكريم على المتعلّم.
- انعكاس مضمون الرُّقي والاتّسام بصفات الصّالحين في القرآن الكريم على المتعلّم.
- انعكاس مضمون الاستقامة والتّسامح والإحسان في التّعامل والسّلوك في القرآن الكريم على المتعلّم.

وفي الختام أتوجّه إلى الله سبحانه وتعالى بالشّكر على ما منّ به عليّ من إتمام هذه البحث، سائلًا إيّاه أن يمنّ علينا من فضله بالعلم النّافع والعمل الصّالح.

لائحة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.
- ابن القيم، محمد بن أبي بكر: **مدارج السالكين**، تحقيق: محمد أجمل الإصلاحي وآخرون، دار العطاءات، الرياض، ط 2، 2019م، 2/307.
- ابن حجر، أحمد بن علي: **فتح الباري**، تحقيق: محمود بن شعبان، مكتبة الغباء الأثرية، القاهرة، 1996م، 13 / 316.
- ابن رجب، عبد الرحمن بن أحمد: **جامع العلوم الحكم**، تحقيق: ماهر ياسين الفحل، دار ابن كثير، دمشق، ط 1، 2008م، ص341.
- ابن عاشور، محمد الطاهر، **التحرير والتنوير**، الدار التونسية للنشر، تونس، 1984م، 27/111.
- ابن فارس، أحمد بن فارس: **مقاييس اللغة**، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، بيروت، لا ط، 1986م، 2 / 45.
- ابن كثير، أبو الفداء: **تفسير ابن كثير**، دار الكتب العلمية، ط 1، 1419هـ، 2/414.
- ابن منظور، محمد بن مكرم: **لسان العرب**، دار صادر، بيروت، لا ط، لا ت، 13 / 114.
- الحازمي، خالد بن حامد: **أصول التربية الإسلامية**، دار عالم الكتب، ط1، 2000، ص 79.
- الحكيم، باسم جعفر أحمد: **مبادئ التربية الاجتماعية في السنة النبوية**، من خلال كتابي الأدب والآداب في صحيحي البخاري ومسلم، رسالة ماجستير(غير منشورة). كلية التربية، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، المدينة المنورة، ص 30.
- السيوطي، عبد الرحمن: **الدر المنثور**، دار الفكر، بيروت، لا ط، لا ت، (7/21)
- الشنقيطي، محمد الأمين، **أضواء البيان**، دار عطاءات العلم، ط 5، 2019م، (3/443).
- عبد الواحد، مصطفى: **شخصية المسلم كما يصوّرُها القرآن**، ط4، القاهرة: الناشر مكتبة المتنبئ، مصر، 1395هـ، ص 127.
- عبود، عبد الغني: **التربية ومشكلات المجتمع**، ط1، القاهرة: دار الفكري العربي مصر، 1980م ص 32.
- علوان، عبد الله ناصح: **تربية الأولاد في الإسلام**، دار السلام للطباعة والنشر، 1976، 1 / 353.
- الفرحان، إسحاق أحمد: **التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة**، ط1، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع الأردن، 1402 هـ، ص 77.
- القرطبي، أو عبد الله محمد: **الجامع لأحكم القرآن**، ط 1، دار إحياء التراث العربي، لا ت، 5/272.
- الماوردي، علي بن محمد: **أدب الدنيا والدين**، تحقيق: محمد فريد، (د ت) القاهرة: المكتبة التوفيقية، ص46.
- مسلم، أبو الحسين: **صحيح مسلم**، مطبعة عيسى البابي الحلبي، القاهرة، 1955، لا ط، 4721.

المودّة الأسريّة من منظور القرآن الكريم

بلال عبد الرّزاق عبد الرحمن السّراج

تقديم

الحمد لله الذي خلق من الماءِ بشرًا فجعله نسبًا وصهرًا، الحمد لله الذي كرّم ابن آدم، وفضّله على كثير ممّن خلق تفضيلًا. وأشهد أن لا إله إلّا الله وحده لا شريك له، وأشهد أنّ محمدًا عبده ورسوله، صلوات الله تعالى وسلامه عليه. وبعد:

تظلّ الأسرة عاملًا مؤثّرًا في حياة المجتمعات، وركنًا قويًّا في بنائها، والشّعوب مُرتَهَنَة بما يحكم فكرها تجاه الحياة الأسريّة، إنْ خيرًا فخير، وإنْ شرًّا فلها مثل ذلك.

ولقد أتى على الإنسان حينٌ من الدّهر استأثر فيه بحكمه عن حكم الله في أمور الأسرة، رغم الرّسالات المتتابعة التي تحمل منهج الله تعالى لتبليغه كلّما غُمّي عليه ذلك، والتي لم يعبأ بها، فلم يفلح في حكمه، ولم ينجُ من مغبّته، وثبت قصوره وعجزه.

ذلك أنّ أحكام الأسرة وتوجيهاتها تنبع من صميم خلقة الإنسان وما ركّب عليه، فهي موافقة لمقتضى فطرة الله سبحانه التي فطره عليها. والإنسان يجهل حقيقة خلقه، فكيف يتأتّى له أن يضع لنفسه منهجًا سويًّا لا يضلّ به؟

بل الله وحده القادر على ذلك، إذ قال تعالى: ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا(7) فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا(8) قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا (9) وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا﴾[1].

ولقد كان للأسرة حظّ كبير من القرآن العظيم، بدت فيه عناية الله تعالى بأحكامها وقواعدها المنظّمة لسلوك أفرادها على مدى سور القرآن الكريم، وتجلّت قدرته سبحانه وحكمته في وضع دقائقها وتفصيلاتها التي يعزب علمها عن البشر، ويتعذّر عليهم إدراكه، فَكَوَّن بذلك منهاج حياة كاملًا، تدين به الأسرة المسلمة في أحكامها وأخلاقياتها.

ولقد وقعت طريقة القرآن الكريم في عرض هذه الموضوعات منّي موقع الإعجاب، وتاقت نفسي إلى أن أبحث ذلك، وألتمسه عن قرب، لعلّ الله سبحانه يمنحني من بركة كتابه ما أتبلّغ به؛ فآثرت أن أدرس فضيلة المودّة الأسريّة، وعلاقتها بتأصيل روح المحبّة والرّحمة بين أفراد الأسرة، فجاء هذا البحث الموسوم بعنوان: «المودّة الأسريّة من منظور

(1) سورة الشّمس، الآية 10-7.

القرآن الكريم».

ومن الأسباب الداعية إلى طرق هذا الموضوع أيضًا، تعريف المسلمين بأهميّة وصلاحية نظام الأسرة في الإسلام، ومسايرته للزّمن، وانتهاجه للعلم، وذلك لشحذ قلوب أبناء المسلمين للتّمسّك بمبادئ دينهم، وبناء مجتمعٍ سليم البنية، يشدّ بعضه عضد بعض.

أوّلًا: تعريف المودّة لغةً واصطلاحًا

1 - تعريف المودّة لغةً

«المودّة، المحبّة، تقول: ودِدت الرّجل أُودّه وُدًّا إذا أحببته»[1].

«والوُدّ: مصدر المودّة، وهو محبّة الشّيء وتمنّي كونه، ويستعمل في كلّ واحد من المعنيين، على أنَّ التّمنّي يتضمّن معنى الوُدّ لأنّ التّمنّي هو: تَشَهّي حصول ما تَوَدُّه»[2].

والوَدود هو: المحبّ. وهو اسمٌ من أسماء الله تعالى. قال تعالى: ﴿إِنَّ رَبِّي رَحِيمٌ وَدُودٌ﴾[3]. أي يحبُّ عباده الصّالحين ويرضى عنهم.

2 - تعريف المودّة اصطلاحًا

المودّة والتّودّد هو: «طلب مودّة الأكفاء بما يوجب ذلك»[4].

وقال ابن حجر: «هو تقرّب شخص من آخر بما يحبّ»[5].

وقال ابن أبي جمرة: «التّوادد: التّواصل الجالب للمحبّة»[6].

ثانيًا: المودّة بين الزّوجين

إذا كانت المودّة ذلك الإحسان والشّعور من القلوب إلى بعضها، والذي يجمع شتاتها ويؤلّف بين مختلفها؛ فما أحقّ وأجدر من أن يعشُب هذا الخلق في قلبي آدميَّيْن، اجتمعا

---

(1) من خلال قراءتي عن المودّة لم أجد من يفرّق بينها وبين المحبّة. بل الكلّ يجعلها مرادفة لها. إلاّ ابن مسكويه فقد غاير بينهما بقوله: «والصّداقة نوع من المحبّة، إلّا أنها أخصّ منها وهي المودّة بعينها، وليس يمكن أن تقع بين جماعة كثيرين كما تقع المحبّة». ابن مسكويه، تهذيب الأخلاق، ص 126.
(2) الجوهري، الصّحاح، 2/549؛ المفردات، ص 517-516؛ القاموس المحيط، 2/1020.
(3) سورة هود، الآية 90.
(4) الجرجاني، التّعريفات، ص 71؛ السيوطي، معجم مقاليد العلوم في الحدود والرسوم، ص 208.
(5) ابن حجر العسقلاني، فتح الباري، ج 10، ص 439.
(6) المصدر نفسه، ج 10، ص 439.

في مأوى واحد، وتمّ ربط ما بينهما من غير سابقة معرفة ولا قرابة[1]، ولا سبب يوجب التّعاطف بينهما، ذلكم هما الزّوجان.

ويشير إلى ذلك الحقّ تبارك وتعالى في قوله: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾[2]، وهذا ما أشار إليه المفسّرون في تفسيرهم لهذه الآية على الأغلب، وإنّه «السّبب في جعل هذه المودّة بين الزّوجين لعلمه سبحانه بخفايا النّفوس، وإحاطته إحاطة كاملة بأسرارها، وإدراكه إدراكًا كاملًا لما يصلحها، ويبقى على ألفتها»[3].

وهذا أمر ملحوظ ومشاهد، فبعد أن يقضي الله سبحانه باجتماع هذين الزّوجين، يأنس كلّ منهما لصاحبه، فما شيء أحبّ إلى أحدهما من الآخر (من غير رحم ولا قرابة). لكنّ لهذه المودّة إرهاصاتٍ تتقدّمها، فتكون بمثابة أسباب لتقوية هذه المودّة وترسيخها في النّفوس، وهي أمور يتوخّاها كلّ من الزّوجين في الآخر، وقد أمر بها الرّسول ﷺ من أراد الزّواج، فقال ﷺ: «تزوّجوا الودود الولود فإنّي مكثار بكم الأمم»[4]. يعني بذلك «المودودة، لما هي عليه من حسن الخلق، والتّودّد إلى الزّوج»[5]. وجعل تودّد المرأة (وهو تحبّبها) وحسن طباعها، علامة على استعدادها لأن تُكِنَّ لهذا الزّوج أكبر قدر من المودّة والتّقدير، وهي البُغْية لمن أراد زوجة صالحة تحفظ عليه نفسها وماله، وتعطي هذا العهد قدره وحرمته.

ويزيد المودّة عندنا قدرًا إذا علمنا أنّها الخلق الذي لا يتحقّق إلّا بتحقّق مجموعة حميدة من الأخلاق قبله، فهي مبنيّة على تلك الأخلاق؛ بحيث لو فسدت أخلاق ذلك الإنسان، فإنّ مظنَّة المودّة عنده تكاد تكون منعدمة، ويقلّ مُحِبُّوه.

كما أنّ للأخلاق الحسنة دورها في معرفة تَقَبُّل أحد الزّوجين لإخلاص مودّته لصاحبه. وهذا يعرف أحيانًا بواسطة أقارب الزّوجين، وكذلك لحسن المنظر دوره، ووقعه في نفس النّاظر. روي عن المغيرة بن بعشبة أنّه خطب المرأة، فقال النّبي ﷺ: «أُنظر إليها فإنّه أحرى أن يُؤْدَمَ بينكما»[6].

(1) ليس على الإطلاق؛ لأنّ هناك من يتزوّج من أقاربه وذويه.
(2) سورة الروم، الآية 21.
(3) القرطبي، تفسير القرطبي، 14/17؛ ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، 3/429.
(4) رواه أبو داود في كتاب النّكاح، باب النّهي عن تزويج من لم يلد من النّساء، 2/542، رقم 2050.
(5) أبو الطيب محمد شمس الحق، عون المعبود شرح سنن أبي داود، 6/47.
(6) رواه الترمذي في كتاب النّكاح، باب ما جاء في النّظر إلى المخطوبة، 3/388، رقم 1087. ومعنى قوله: «أحرى أن يُؤْدَمَ بينكما»، أي أحرى أن تدوم المودّة بينكما والمحبّة والاتّفاق. انظر: سنن الترمذي. فقد ذكر ذلك بعد إيراده

فإذا نظر الخاطب إلى مخطوبته، وكانت موافقة لما في نفسه، فإنّه أوْقع للمودّة والألفة، وأدْوم للعشرة بينهما، وإذا تمّت الألفة بين الزّوجين، وأخلص كلّ منهما لصاحبه المودّة، فهنا يكون حسن الصحبة، وتتوفّر السعادة بينهما، ولو كانا على شظف من العيش، وقلّة في ذات اليد، يرتديان أطمارًا، ويفترشان حصيرًا، وتترفّع النّفوس عن مجرّد المظاهر الزائفة، فالغني والفقير والشّريف والوضيع في ذلك سواء.

وإذا عمر بيت الزّوجيّة بالمودّة والألفة، نعِم النشء في ظلّ تلك المودّة، واكتسى من حللها ثوبًا يحسن به منطقه، ويرقّ به طبعه، ويكسبه الودّ لمن حوله. وبالتّالي يكسب النّاس ودّه، فيكون عندهم محبوبًا، فتلك الغاية المرجوّة. وبأداء كلّ بيت دوره هكذا تسود المودّة، وتعمّ روح الأخوّة بين أفراد المجتمع؛ بحيث يصبح مجتمعًا مسلمًا يسعد لسعادة فرد من أفراده، ويتألّم لألمه، فيكونون جسدًا واحدًا، إذا تألّم عضوٌ منه واشتكى تألّم سائر الجسد، وهذه من أجلّ الحِكَم التي رمى إليها الإسلام من وراء غرس وتثبيت هذا الخلق القويم.

وإذا كانت المودّة من دعائم الحياة الزوجيّة وأسباب استمرارها، فلا بدَّ للزّوجين من الحفاظ على خلق المودّة بينهما، بالحفاظ على كلّ ما من شأنه الإبقاء عليها أو تقويتها.

فالزّوجة تصون عهد زوجها في نفسها، فلا يُوطأ فراشه، ولا يُنتهك عرضه، كما تصونه في ماله بحفظه من الإسراف، والسّرقة، والعبث، إلى غير ذلك من المسؤوليات المناطة بها.

والزّوج كذلك، مطلوب منه مراعاة زوجته بإعطائها حقوقها، و حفظه كرامتها، واحترامها، وعلى كلّ منهما أن يلتمس لصاحبه ما يجلب له الرّضا، ويبعد عنه السخط، ويراعي شعوره في حزن وفرح، ورضا وغضب، وفي صحّة وسقم.

ولا تنتفي المودّة بشيء من العتاب اللّطيف، بل يبعث على تقويتها، ويذكّر كلٌّ منهما بها، ويدفعه للحفاظ عليها.

قال الشّاعر:

إِذَا انْقَرَضَ العِتَابُ فَلَيْسَ وُدٌّ   وَيَبْقَى الوُدُّ ما بَقِيَ العِتَابُ[1]

ولنا في رسول الله ﷺ وأزواجه الأسوة الحسنة، إذ لا ننسى مواقف أوّل زوجاته أمّ المؤمنين خديجة بنت خويلد –رضي الله تعالى عنها– في مبدأ الدّعوة، ومؤازرتها له، والشّدّ من

للحديث المذكور.

(1) انظر: أبو الحسين إسحاق بن وهب الكاتب، البرهان في وجوه البيان، ص 235.

عضده، وإعانته على إظهار الحقّ، والذي ما فتئ هو –عليه الصّلاة والسّلام– يبرّها في حياتها وبعد موتها.

روي عن أمّ المؤمنين عائشة رضي الله عنها، قالت: «ما غِرْتُ على امرأة ما غرت على خديجة، ولقد هَلَكَتْ قبل أن يتزوجني بثلاث سنين لمَا كنت أسمعه يذكرها، ولقد أمره ربّه أن يبشّرها ببيت في الجنّة من قصب، وإن كان لَيذبح الشّاة ثمّ يهدي في خلّتها منها»[1]. وكذا مواقف زوجاته ﷺ الأُخر رضوان الله تعالى عليهنّ في إخلاصهنّ المودّة والألفة.

أمّا إذا لم يحافظ الزّوجان على حسن الإبقاء على هذا العهد وصونه، فذلك مؤشّر على فساد المودّة بين الزّوجين، وإذا فسدت المودّة اختفت السّعادة، وظهرت الفرقة بابتعاد كلّ منهما عن صاحبه، وازدياده نفورًا، فيصبح عيشهما معًا مستحيلًا، ويذهب كلّ منهما يلتمس لنفسه مخرجًا.

وتزداد المشكلة تفاقمًا إذا كان بينهما أولاد، لما سيلحقهم من التّشرّد والضّياع، وعدم الأخذ بنصيب وافر من حنانِ وعطفِ الوالدين ورعايتهما، ممّا سيكون له الأثر السيئ في حياتهم.

ثالثًا: المودّة بين الوالد وولده

إنّ من أسباب المودّة القرابة، إذًا فالمودة في هذه الحال أمر فُطِرَ الشّخص عليه منذ ولادته، إلّا أنّ هذه المودّة ليست لازمة الثّبوت والاستمرار، فقد يهملها الإنسان، فتضعف وتقلّ تجاه أقاربه، ممّا يسبّب التّفكّك الأسري، وعدم التّقارب والتّواصل بين ذوي القربى. وخوفًا من أن يحدث هذا، فقد أمر الإسلام بكلّ ما هو كفيل بتقوية هذه الرّابطة القلبيّة، وإحيائها في نفوس البشر؛ لأنّها إذا حييت وجد التّكافل في محيط الأسرة، والمجتمع بأكمله. ولذلك نجد القرآن الكريم يأمر بالعناية بذي القربى في مواضع كثيرة، بدءًا بالوالدين، حيث يتوقّف الدّور الأكبر في تربية الأولاد عليهما، وإعدادهم لأنّ يحيوا حياة طيّبة، ورعايتهم أحسن رعاية، وعلى ما يبذلانه من جهد كبير في الحفاظ على الولد، منذ أن كان جنينًا إلى أن يصير قادرًا على رعاية نفسه مستقلًّا.

ولم يُغفِل القرآن الكريم جوانب التّعب والمشقّة التي يلقاها الأبوان في سبيل إراحة هذا الولد، فقد بيّنها أروع بيان، وعبّر عنها أجمل تعبير. وذلك عقب أن يأمر الولد ببرّ أبويه،

(1) رواه البخاري في كتاب الأدب، باب حسن العهد من الإيمان، 5م2237، رقم 5658.

مخيّرًا إيّاه بِعِظَمِ حقهما، ووجوب مودّتهما عليه، وأنّه مهما تفانى في توفير المودّة وما يتبعها من أعمال البرّ، فلن يبلغ درجة ما يستحقّانه إزاء تعبهما، وشعورهما نحوه، قال تعالى: ﴿وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُ وَهْنًا عَلَى وَهْنٍ وَفِصَالُهُ فِي عَامَيْنِ أَنِ اشْكُرْ لِي وَلِوَالِدَيْكَ إِلَيَّ الْمَصِيرُ﴾،[1] وقال تعالى: ﴿وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ إِحْسَانًا حَمَلَتْهُ أُمُّهُ كُرْهًا وَوَضَعَتْهُ كُرْهًا وَحَمْلُهُ وَفِصَالُهُ ثَلَاثُونَ شَهْرًا...﴾[2]، وقال تعالى: ﴿وَقَضَى رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِنْدَكَ الْكِبَرَ أَحَدُهُمَا أَوْ كِلَاهُمَا فَلَا تَقُلْ لَهُمَا أُفٍّ وَلَا تَنْهَرْهُمَا وَقُلْ لَهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا(23) وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا﴾[3].

ففي الآيات الكريمات أمرٌ للأولاد بأن يبرّوا آباءهم ويودّوهم، «حيث يستجيش القرآن وجدان البرّ والرّحمة في قلوب الأبناء، ذلك أنّ الحياة وهي مندفعة في طريقها بالأحياء، توجّه اهتمامهم القوي إلى الأمام، إلى الذّريّة النّاشئة الجديدة، إلى الجيل المقبل، وقلّما توجّه اهتمامهم إلى الوراء، إلى الأبوّة، إلى الحياة المولّية، إلى الجيل الذاهب، ومن ثمّ تحتاج البنوّة إلى استجاشة وجدانها بقوّة لتنعطف إلى الخلف، وتتلفّت إلى الآباء والأمهات، أمّا الآباء فلا يحتاجون إلى توصية بالأبناء، لأنّهم يندفعون بالفطرة إلى رعاية الأبناء، بعكس الأولاد الذين همّهم الزّوجات والذّريّة»[4].

ولقد بيّن الرّسول ﷺ أنّ برّ الوالدين من الأمور المحبّبة إلى الله تعالى، وذلك لما رُوي عن عبد الله بن مسعود رضي الله عنه أنّه قال: «سألت رسول الله ﷺ أيّ العمل أحبّ إلى الله؟ قال: الصّلاة على وقتها، قال: ثمّ أي؟ قال: ثمّ برّ الوالدين...»[5].

ولقد بيّن صلّى الله عليه وسلّم عظم المشقّة والتّعب الذي يلقى الأبوان، وإن جزاء ذلك كبير؛ فعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: «لا يجزي ولد والدًا إلّا أن يجده مملوكًا فيشتريه فيعتقه»[6].

كما جعل صلى الله عليه وسلّم عقوقهما من الكبائر، لما روي عن أبي بكرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: «ألا أنبئكم بأكبر الكبائر ثلاثًا؟ قلنا: بلى يا رسول الله،

(1) سورة لقمان، الآية 14.
(2) سورة الأحقاف، الآية 15.
(3) سورة الإسراء، الآية 24-23.
(4) سيد قطب، في ظلال القرآن، 4/2221.
(5) رواه البخاري في كتاب مواقيت الصّلاة، باب فضل الصّلاة لوقتها، 1/197، رقم 504.
(6) رواه مسلم في كتاب العتق، باب فضل عتق الوالد، 2/1148، رقم 1510.

قال: الإشراك بالله، وعقوق الوالدين...»[1].

ولم يُغفِل القرآن برّهما، وإن كانا مشركَين، وذلك بمصاحبتهما بالمعروف في الدّنيا، قال تعالى: ﴿وَإِنْ جَاهَدَاكَ عَلى أَنْ تُشْرِكَ بِي مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ فَلَا تُطِعْهُمَا وَصَاحِبْهُمَا فِي الدُّنْيَا مَعْرُوفًا﴾[2].

كما أمر بذلك رسول الله ﷺ، فعن أسماء بنت أبي بكر رضي الله عنهما، قال: «قُدِمَتْ عليَّ أمّي وهي مشركة في عهد قريش إذ عاهدهم، فاستفتيت رسول الله ﷺ فقلت: يا رسول الله، قَدِمَتْ عليّ أمّي وهي راغبة، أفأَصِل أمّي؟ قال: نعم صِلِي أُمَّكِ»[3].

ومن مودّتهما: إنفاذ عهدهما، وإكرام صديقهما، ووصل أهل ودّهما. روي عن ابن عمر رضي الله عنهما، قال: «سمعت رسول الله ﷺ يقول: إنّ من أبرّ البرّ صلة الرّجل أهل وُدِّ أبيه بعد أن يُوَلِّي»[4].

رابعًا: المودّة بين ذوي القربى

وردت آيات كثيرة في الحثّ على الإحسان إلى ذي القربى ومودّتهم ووصلهم. قال الله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَى﴾[5]، وقال تعالى: ﴿وَآتِ ذَا الْقُرْبَى حَقَّهُ وَالْمِسْكِينَ وَابْنَ السَّبِيلِ وَلَا تُبَذِّرْ تَبْذِيرًا﴾[6].

وليس هذا في الشّريعة المحمديّة فسحب، بل اشتركت في ذلك الشّرائع وحثّت عليه، فهي قضية إنسانيّة، من ذلك ما ورد في القرآن الكريم، قال تعالى: ﴿وَإِذْ أَخَذْنَا مِيثَاقَ بَنِي إِسْرَائِيلَ لَا تَعْبُدُونَ إِلَّا اللَّهَ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا وَذِي الْقُرْبَى وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينِ﴾[7].

ومن ذوي القربى المذكورين في الآيات: الإخوة. فالمودّة بين الإخوة أمر خاضع لتربية الآباء لأولادهم، إذ لا يخفى على أحد الدّور الكبير الذي يقوم به الآباء في تربية الأولاد، وما لذلك من أثر جليّ في حياتهم. فإذا كانت تربيتهم لهم تربية إسلاميّة حسنة، فإنّ الغاية المرجوّة منها ستتحقّق، وذلك بأن ينشأوا إخوة متحابّين متآلفين، تجمعهم روح الأُخُوّة والمودّة والإيثار. وإن كانت سيئة فآثارها كذلك.

---

(1) رواه البخاري في كتاب الأدب، باب عقوق الوالدين من الكبائر، 5/2229، رقم 5631.
(2) سورة لقمان، الآية 15.
(3) رواه البخاري في كتاب الأدب، باب صلة المرأة أمّها ولها زوج، 5/2230، رقم 5634.
(4) رواه مسلم في كتاب البرّ والصّلة، باب فضل صلة أصدقاء الأب والأمّ ونحوهما، 4/1979، رقم 2552.
(5) سورة النحل، الآية 90.
(6) سورة الإسراء، الآية 26.
(7) سورة البقرة، الآية 83.

ولا يخفى على أحد أيضًا ما تحمله كلمة إخوة من معانٍ سامية، تدلّ في مجموعها على اتّصاف من تسمّى بها بالوحدة، والتّرابط، والوئام، الأمر الذي جعلنا نطلقها على كلّ من توفّرت فيه تلك المعاني السّامية.

وهناك أحوالٌ قد تكون عوامل للتأثير على المودّة بين الإخوة، فاستقلال كلّ واحد بنفسه وزواجه يحدث نوعًا من التّنافس بين الإخوة، أو بروز أحد منهم في ناحية من نواحي الحياة. ولِمَا لزوجاتهم من دور في إثارة الفتن والأحقاد بينهم. فينبغي للإخوة – في مثل هذه الحالات– مراعاة دوام المودّة بينهم، وصلة بعضهم البعض.

وتتحقّق مودّة الأبناء بالتّزاور فيما بينهم، وعيادة مريضهم، وإجابة دعوتهم، والقيام بحقوقهم تجاه بعضهم البعض. فهذا كلّه داخل في صلة الأرحام. وكلّ هذه الأمور بينها وبين المودّة تلازم، فقد تكون سببًا في تقوية المودّة، وقد تكون المودّة دافعًا للقيام بهذه الصّلة.

ولا ينبغي للإنسان أن ينتظر شيئًا من وراء قيامه بصلة رحمه ومودّتهم، سوى الأجر والمثوبة من الله تعالى في امتثال أمره بصلة هؤلاء الأقارب، والتئام الشّمل، وتآلف القلوب على المودّة، وإن بدا منهم الإعراض والهجر وقطيعة الرّحم. روي عن أبي هريرة رضي الله عنه أنّ رجلًا قال: يا رسول الله، إنّ لي قرابة اصلهم ويقطعوني، وأحسن إليهم ويسيئون إليّ، وأحلم عنهم ويجهلون عليّ، فقال: لئن كنت كما قلت فكأنّما تسفهم المَلَّ، ولا يزال معك من الله ظهير عليهم ما دمت على ذلك»[1].

وعنه ﷺ أنّه قال: «ليس الواصل بالمُكَافِئِ، ولكن الواصل الذي إذا قطعت رحمه وصلها»[2]، حيث بيّن الرّسول ﷺ إنّ واصل الرّحم في الحقيقة هو المتفضّل بصلة رحمه التي قطعت، وليس من يصلهم ليجزيهم على وصلهم له[3].

ولقد أنكر رسول الله ﷺ على قريش إيذاءهم له حين تبليغه لهم دعوته، إذ لم يحفظوا مودّته وقرابته، قال تعالى: ﴿قُلْ لَا أَسْأَلُكُمْ عَلَيْهِ أَجْرًا إِلَّا الْمَوَدَّةَ فِي الْقُرْبَى﴾[4]، أي: «لا أسألكم على هذا البلاغ والنّصح لكم ما لا تعطونيه، وإنّما أطلب منكم أن تكفّوا

(1) رواه مسلم في كتاب البرّ والصّلة، باب صلة الرّحم وتحريم قطيعتها، 4/1982، رقم 2558. والمَلّ: الرّماد الحار، الذي يحمى ليدفن فيه الخبز لينضج، ابن كثير، البداية والنهاية، 4/361.

(2) رواه البخاري في كتاب الأدب، باب ليس الواصل بالمكافئ عن عبد الله بن عمرو بن العاص، 5/2233، رقم 5645.

(3) ابن حجر العسقلاني، فتح الباري، 22/205.

(4) سورة الشورى، الآية 23.

شرّكم عنّي وتذروني أبلّغ رسالات ربّي، إن لم تنصروني فلا تُؤذوني بما بيني وبينكم من القرابة»[1].

«من خلال هذه الواجبات يوسّع الإسلام نطاق التّراحم الأسريّ المنوط بالرّجل والمرأة على السّواء، حتّى يفيد المجتمع من أخلاق الأسرة ووحدتها وترابط أعضائها، وتعارفهم على المودّة والرّحمة؛ فيكثر المتحابّون، ويزيد عددهم، وتصلح البيئة للوصال، والتّعاون على البرّ والتّقوى، وتتهيأ للمحبّة واللّقاء على الخير، ونبذ الضغائن والأحقاد»[2].

خاتمة

من خلال هذا البحث، اتّضحت لي نتائج مهمّة، أجملها في ما يلي:

1 – إنّ القرآن الكريم والسنّة النبويّة الشّريفة مصدران أساسيان في الأخلاق الإسلاميّة السّامية.

2 – إنّ الأخلاق هي جوهر رسالة الإسلام وروحه السارية فيه، ومكانتها فيه كبيرة.

3 – عُلوّ مكانة الأسرة وأهميتها في إيجاد المجتمع المثالي، كما أنّها منشأ كثير من الفضائل الأخلاقية، وعليها يتوقّف الدّور الأكبر في غرس تلك الفضائل لدى الأجيال، وإبرازها إلى واقع عمليّ محسوس.

4 – إذا أهملت الأسرة وظائفها بدا أثر ذلك في المجتمع، وكانت عواقبه سيّئة عليه.

5 – أثر المودّة بين الزّوجين، وربطها باستقرار حياة العائلة المادية والمعنوية.

6 – فضل صلة الأرحام وعظم ذلك، كما أنّ لها آثارها الحسنة في تكافل النّاس وتراحمهم وتعاضدهم، وإزالة المظاهر المتفاوتة في المجتمع بين فئات النّاس.

7 – مسايرة منهج القرآن لمقتضى الفطرة الإنسانيّة في كلّ جوانبها.

8 – ضرورة العودة إلى الدّين الإسلاميّ الحنيف، والاحتكام إلى الكتاب والسنّة في كلّ الأمور لضمان الحياة المستقرّة.

والحمد لله أوّلًا وأخيرًا، وصلى الله وسلّم على خير خلقه محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

(1) ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، 4/111.
(2) عمارة نجيب، الأسرة المثلى في ضوء القرآن والسنّة، ص 164-163.

لائحة المصادر والمراجع

*القرآن الكريم.

- ابن حجر العسقلاني، أبو الفضل شهاب الدّين: فتح الباري بشرح صحيح البخاري، راجعه وقدم له وضبط أحاديثه وعلق عليه: طه عبد الرؤوف سعد وآخرون، شركة الطباعة الفنية المتحدة، مكتبة الكليات الأزهرية، الأزهر، مصر، لا ط، 1398هـ/1978م.
- ابن قيم الجوزية، أبو الطيب محمد شمس الحق: عون المعبود شرح سنن أبي داود، ضبط وتحقيق: عبد الرحمن محمد عثمان، المكتبة السلفية، المدينة المنورة، ط 2، 1388هـ/1968م.
- ابن كثير، إسماعيل: تفسير القرآن العظيم، المكتبة التجارية الكبرى، مصر، لا ط، لا ت.
- ابن كثير، الحافظ عماد الدّين: البداية والنهاية، مكتبة المعارف، بيروت، ط 4، 1982م.
- ابن مسكويه، أبو علي أحمد بن محمد بن يعقوب: تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق، قدم له الشيخ حسن تميم، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت– لبنان، ط 2، لا ت.
- ابن منظور، محمد بن مكرم: لسان العرب، تحقيق: عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي، دار المعارف، القاهرة، لا ط، لا ت.
- أبي داود، سليمان بن الأشعث: سنن أبي داود، ومعه كتاب معالم السنن للخطابي، وهو شرح عليه مع تخريج أحاديثه وترقيمها، إعداد وتعليق: عزت عبيد الدعاس وعادل السيد، دار الحديث للطباعة والنشر والتوزيع، حمص– سوريا، ط 1، 1394هـ/1974م.
- البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل: صحيح البخاري، ضبطه ورقمه وذكر تكرار مواضعه وشرح ألفاظه وجمله وخرج أحاديثه في صحيح مسلم ووضع فهارسه الدكتور مصطفى ديب البغا، دار القلم، بيروت، ط 1، 1401هـ/1981م.
- الترمذي، أبي عيسى محمد بن عيسى بن سورة: سنن الترمذي وهي (الجامع الصحيح)، تحقيق: أحمد محمد شاكر ومحمد فؤاد عبد الباقي وإبراهيم عطوة عوض، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، ط 2، 1397هـ/1977م.
- الجرجاني، الشريف علي بن محمد: التعريفات، ضبطه وصححه جماعة من العلماء بإشراف الناشر، دار الكتبة العلمية، بيروت–لبنان، ط 1، 1403هـ/1983م.
- الجوهري، إسماعيل بن حماد: الصحاح، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، الطبعة المجانية على نفقة السيد حسن عباس الشربتلي، ط 2، 1402هـ/1982م.
- الحنبلي، أبو الفلاح عبد الحي بن العماد: شذرات الذهب في أخبار من ذهب، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت، لا ط ، لا ت.
- الذهبي، شمس الدّين: تذكرة الحفّاظ، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لا ط، لا ت.
- الرازي، فخر الدّين: التفسير الكبير أو مفاتيح الغيب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 2، لا ت.
- الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد، المفردات في غريب القرآن، تحقيق وضبط: محمد سيد كيلاني، شركة ومكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، الطبعة الأخيرة،

1381هـ/1961م.

- السيوطي، الحافظ جلال الدّين: بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، مطبعة عيسى البابي الحلبي، ط 1، لا ت.
- الطبري، محمد بن جرير: جامع البيان عن تأويل آي القرآن، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي بمصر، ط 3، 1388هـ/1968م.
- علوان، عبد الله ناصح: تربية الأولاد في الإسلام، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، حلب، بيروت، ج 3، 1401هـ/1981م.
- الفيروزآبادي، مجد الدّين محمد بن يعقوب: القاموس المحيط، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، ط 2، 1371هـ/1952م.
- القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد: الجامع لأحكام القرآن، صححه: أحمد عبد العليم البردوني، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، ط 3، 1387هـ/1967م.
- قطب، سيد:في ظلال القرآن، دارالشروق، بيروت، القاهرة، الطبعة الشرعية السابعة، 1398هـ/1978م.
- الكاتب، أبو الحسين إسحاق بن إبراهيم بن سليمان: البرهان في وجوه البيان، تقديم وتحقيق: حفني محمد شرق، مطبعة السعادة، مكتبة الشباب، مصر، لا ط، لات.
- نجيب، عمارة: الأسرة المثلى في ضوء القرآن والسنّة، مكتبة المعارف، الرياض، المملكة العربيّة السعودية، ط 1، 1400هـ/1980م.
- النسائي، الحافظ أبي عبد الرحمن بن شعيب: سنن النسائي (المجتبى)، ومعه زهر الربى على المجتبى للحافظ جلال الدّين السيوطي، مع تعليقات مقتبسة من حاشية السندي، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، ط 1، 1383هـ/1964م.
- يوسف، حسين محمد: أهداف الأسرة في الإسلام والتيارات المضادة، دار الإصلاح للطبع والنشر والتوزيع، السعودية، الدمام، لا ط، لا ت.

الإرشاد الزّواجيّ والتّوافق بين الزّوجين

نسرين محمد علي جواد[1]

﴿ وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦٓ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا لِّتَسْكُنُوٓا۟ إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴿٢١﴾ ﴾[2]

يمثل الإرشاد أحد مهام الأنبياء والأولياء والمصلحين، فالإرشاد كما التوجيه هداية الناس لما فيه مصلحتهم في الدنيا والآخرة، وطلب الإرشاد والهداية يكون قبل كل شيء من الله سبحانه وتعالى ﴿إهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ، صِرَاطَ الَّذِينَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ غَيْرِ الْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ وَلا الضَّالِّينَ﴾[3]. يعتبر الإرشاد في الإسلام من أفضل الاعمال عند الله سبحانه وتعالى ويحقق لهم السعادة والصلاح والرضا. فالإرشاد هو عملية إنسانية تتضمن مجموعة من الخدمات التي تقدم للأفراد لمساعدتهم على فهم أنفسهم، والتغلب على المشكلات التي تواجههم لبلوغ النمو والتكامل في شخصياتهم، ولتحقيق التّوافق مع أنفسهم وفيما بينهم وبين البيئة التي يعيشون فيها.

فقبل خمسينيات قرن العشرين كانت ميادين الإرشاد وعلم النفس تركز على التشخيص والعلاج الفردي وكانت المشكلات السلوكية النّفسيّة ترى باعتبارها ناتجة عن توترات وصراعات كامنة في العقل وفي خبرة الفرد. وفي منتصف القرن العشرين أخذ مجال دراسات الاسرة في التبلور واتخاذ شكل معين حيث بدأ الاخصائيون الاجتماعيون والأخصائيون النفسيون والمربون في التفكير حول الفرد وفي علاقته مع الناس والآخرين بمن فيهم الأصدقاء والزملاء وأفراد الأسرة. يعدّ الإرشاد الأسري من التّخصّصات المهمة التي نالت اهتماما واسعًا في الآونة الأخيرة، وهو يرتبط بأكثر من تخصص كعلم الاجتماع وعلم النفس والخدمة الاجتماعيّة. وبما أنّ الاسرة هي نواة المجتمع وتشكل البوتقة التي ينشأ ويتربى فيها أفراد المجتمع وقادته، لذلك تحتاج هذه النواة إلى رعاية واهتمام حتى ينشأ أفرادها في بيئة سليمة التي تعمل على بناء مصير جيل المستقبل من أبناء وأفراد المجتمع.

ويعتبر الزّوجين أهم أفراد الأسرة لأنّهم معنيين بتأمين الانسجام والتّوافق بينهما واستقرار

(1) طالبة دكتوراه في الجامعة اليسوعية في بيروت، المعهد العالي لاعداد الدكتوراه قسم علم الاجتماع.
(2) القرآن الكريم، سورة الروم، الآية 21.
(3) القرآن الكريم، سورة الفاتحة، آية: 7-6.

الأسرة، لذلك يقدم الإرشاد الأسري خدمة الارشاد الزّواجيّ التي تعمل على مساعدة كلا الزّوجين من أجل التغلب على المشكلات التي تعترض سير الحياة الزوجيّة ﴿وَإِنْ خِفْتُمْ شِقَاقَ بَيْنِهِمَا فَابْعَثُوا حَكَمًا مِنْ أَهْلِهِ وَحَكَمًا مِنْ أَهْلِهَا إِنْ يُرِيدَا إِصْلَاحًا يُوَفِّقِ اللَّهُ بَيْنَهُمَا إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيمًا خَبِيرًا﴾[1]. هنا يعمل الاخصائي الاجتماعي على تقديم ارشاد للزوجين ومن أجل تبديد المشكلات بينهما وحلها بما يتناسب مع كل الأطراف. كذلك يقدم الارشاد الزّواجيّ خدماته للمقبلين على الزّواج حول تحديد معايير اختيار الشريك لزواج متوافق. كل ذلك من أجل بناء حياة زوجيّة متناسقة بين الزّوجين ولتأمين التّوافق بينهما. من هنا سنتناول في هذه المقالة إلى الارشاد والتوجيه الزّواجيّ وكيف يساعد المرشد على حل الخلافات الزوجيّة للتوافق فيما بينهما.

أولًا: الإرشاد الزّواجيّ

تبنى الحياة الزوجيّة على أساس معرفة الزّوجين لبعضهما، حتى بأدق التفاصيل التي قد تسهم في تمتين العلاقة الزوجيّة أو تدميرها. ذلك، أنّ هناك العديد من القواعد التي تنمي العلاقات بين الزّوجين، وتسهم بوضع منهج ينظم الأسرة ويوزع الأدوار والواجبات، وحفظ الحقوق. إذ أيّ خلل في أداء الواجبات، أو انتهاك الحقوق قد يؤدّي إلى تفكك التركيبة الأسريّة. لهذا، على الزّوجين أن يتساعدا لفهم بعضهما، لكن من الضروري أن تكون لديهما المقدرة والوعي لفهم حاجاتهما، وبما أن الزّوجين هما الدعامة الأساسية لبناء السرة فإن أي خلل يصيب علاقتهما يؤثر تلقائيا على بناء الأسرة، لذلك كان الإرشاد الزّواجيّ الذي يعتبر فرعًا أساسيا من فروع الإرشاد الاسري محط اهتمام، لكي يقدم الارشاد اللازم للزوجين لإعادة صقل علاقتهما وتقديم المشورة اللازمة لهما لتحقيق التّوافق بينهما.

وقد عرّف الزعبي الإرشاد الزّواجيّ بأنّه عملية مساعدة الأزواج في اختيار شريك الحياة المناسب وذلك بناء على فهم ومعرفة أنفسهم وقدراتهم وإمكانياتهم، كما ظروفهم الاجتماعيّة والاقتصادية وذلك للدخول في الحياة الزوجيّة وتحقيق التّوافق والسعادة[2]. وعرّفه حامد زهران بأنّه عملية مساعدة الفرد في اختيار زوجه، والاستعداد للحياة الزّواجيّة، والدخول فيها، والاستقرار والسعادة، وتحقيق التّوافق الزّواجيّ، وحل ما قد يطرأ

(1) القرآن الكريم، سورة النساء، الآية 35.
(2) الزعبي، أحمد محمد، **التوجيه والإرشاد النّفسي**، دار الفكر، دمشق، 2003، ص: 223.

من مشكلات زواجية، قبل الزّواج وأثنائه وبعده[1].

إذًا الإرشاد الزّواجيّ هو عملية مساعدة مدروسة يقدمها مرشد أسري متخصص في استخدام الإرشاد وتقنياته، لمساعدة الزّوجين في شكل فردي أو جماعي، لحل المشكلات الناشئة عن سوء التواصل بينهما وعدم التفاهم على المبادئ المهمة لبناء أسرة سوية، لتحقيق الاستقرار والتّوافق والتكيف بينهما.

من هنا يتضح أن الإرشاد الزّواجيّ ليس فقط إعطاء نصائح لحل مشكلة ما، بل هو أسلوب علمي يسير وفق أهداف وخطط مرسومة ومحددة لمساعدة الزّوجين على التخلص من المتاعب التي يعيشونها. لذلك لا يمكن لأي شخص أن يهب لممارسة الإرشاد الأسري، بل هناك ضوابط وخصائص شخصيّة للمرشد من أجل تحصيل أهداف العملية الإرشادية.

وقد يعتقد البعض أن برامج الإرشاد الزّواجيّ هي برامج يتم الاستعانة بها فقط في حالة حدوث مشكلات حادة في العلاقات بين الأزواج ويغفلون تماماً عن الدور الذي يمكن أن تسهم به تلك البرامج باعتبارها أداة وقائية أو إثرائية لتعزيز مستوى الجودة في العلاقات الزوجيّة[2]. حيث تقدم برامج الإرشاد الزّواجيّ إرشادات قيمية للمتزوجين والمقبلين على الزّواج على حد سواء، حيث أوضحت نتائج دراسة ديمكبا Dimkpa[3] فاعلية الإرشاد الزّواجيّ في تحسين اتجاهات السيدات نحو الاستقرار في الحياة الزوجيّة.

تسند قوة العلاقة بين الزّوجين على مدى الانسجام والتفاهم بينهما الامر الذّي ينعكس على طبيعة التّوافق بينهما، وعلى حسن بناء أسرة سوية متماسكة في العلاقات بين الزّوجين من ناحية وبين الاهل والابناء من ناحية ثانية. وبما أن الزّوجين يشكلان العامود الفقري للأسرة لذلك كان لا بد من وجود مصلح حكيم بينهما من أجل المساعدة على حل الخلافات التي تنشأ بينهما أو حتى قبل الوصول إلى المشكلة وقد يكون حاجة الزّوجين للإرشاد كوقاية وتحصين لعلاقتهما قبل وقوع المشكلة، وذلك لأن حسن التصرف في لحظة الاختلاف يمنع من الخلاف. من هنا تكمن أهمية الارشاد الزّواجيّ

---

(1) زهران، حامد عبد السلام، **التوجيه والإرشاد النّفسي**، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 2005، ص:426.

(2) Stover, Cassidy Leigh. (2008). Adolescents Attitudes Towards Counseling By Demographic Group: Before And After A Youth Relationship Education Curriculum. Master of Science. Auburn University.

(3) Dimkpa, 1. Daisy. (2010). Effect Of Marital Counseling On Women's Attitude Towards Marital Stability. **Edo Journal of Counseling**, vol. 3, no 2, pp. 189-196.

الذي يقدم برامج دعم نفسي وسلوكي اجتماعي للزوجين، وبالتالي تقليل من نسب الطلاق الواقعي أو حتى الطلاق العاطفيّ بين الزّوجين، ولمنع فشل الحياة الزّوجين وبالتالي فشل أسرة كاملة.

1 - أنواع الإرشاد الزّواجيّ

هناك عدة أنواع للإرشاد الزّواجيّ، والتي يمكن تصنيفها على الشكل التالي:

1.1 - ارشاد المقبلين على الزّواج: يشير هذا النوع من الخدمات الإرشادية إلى البرامج التي تقدم معلومات كاملة للأفراد المقبلين على الزّواج عن طبيعة الزّواج[1]، ويتضمن ذلك النوع من الإرشاد العديد من الجوانب من بينها الإرشاد المتعلق بالجوانب المادية والدعم الاجتماعي وتربية الأطفال ، والأمور المتعلقة بالأسرة ، وتحسين الاتجاهات والمعتقدات إزاء الزّواج ، وفهم طبيعة السمات الشّخصيّة ، هذا بالإضافة إلى اكتساب عدة مهارات متعلقة بالتواصل وحل الصراع وكذلك استراتيجيات التكيف لمواجهة الضغوط المختلفة، وإدارة العواطف، وإدارة الوقت، والعلاقات الجنسيّة[2] . كما أكدت نتائج دراسة يايلماز و كالكان[3] Yilmaz & Kalkan على فاعلية برامج الإرشاد ما قبل الزّواج للمقبلين على الزّواج في تحسين مستويات الرضا عن الحياة الزوجيّة بعد الزّواج. ويقدم أيضا هذا النوع من الارشاد إرشادًا في عملية اختيار الشريك للأفراد وذلك لما يشكله الاختيار السليم للشريك المبني على ضوابط وأسس سوية نوعًا ما من التكامل في الانسجام الفكريّ والعاطفيّ بين الزّوجين فيما بعد الزّواج.

1.1.1 - ارشاد المتزوجين خلال الزّواج القائم: يعتبر الارشاد للمتزوجين في تلك المرحلة من الدعائم الأساسية لتمتين العلاقة الزوجيّة، فهو ينقسم إلى قسمين وهما الإرشاد الوقائي والإرشاد العلاجي.

1.1.2 - الارشاد الوقائي هو ارشاد يقدم للزوجين من المختص بالإرشاد الزّواجيّ وذلك قبل وقوع المشكلة أو عند تنبه أحد الشريكين بإمكانية حدوثها وذلك لتفاديها أو

(1) - Departement of Social Welfare and Development. (2009). **Omnibus guidelines in the accreditation of marriage counselors**. Republic of the Philippines

(2) Murray, Christine E. (2005). Which Topics are important to Address in Premarital Counseling? A survey of clergy. T**he tournai of Pastoral Care & Counseling**,Spring-Summer 2006, Vol/ 60, No. 1-2, pp.69-81

(3) Yilmaz, Iugba&Kalkan, Melek. (2010). The Effects of a Premarital Relationship Enrichment Program on Relationship Satisfaction. Educational Sciences: **Theory& Practice**, 10 (3), pp. 1911-1920.

لتفادي جزء من اضرارها في حال وقعت وليحسن الزّوجين التصرف وقت المشكلة.

1.1.3 - الإرشاد العلاجي هو نوع من الارشاد يقدم للزوجين بعد وقوع التصادم والاختلاف بينهما ويعمل المرشد على توجيه النصائح اللازمة للعمل ضمن خطة علاجية لإعادة توجيهما، كي لا تترك تلك المشكلات من انعكاسات سلبية على عملية التواصل بينهما أو حتى على الحب والاهتمام القائم بينهما، وذلك لتفادي أي خدش نفسي أن يطال الزّوجين.

1.1.4 - ارشاد ما بعد الطلاق: الطلاق هو الإعلان الرسمي لفشل الحياة الزوجيّة. وقد يحدث الطلاق نتيجة لعدم التكافؤ أو لانعدام الثقة أو كثرة الشكوك والشجار الدائم وسوء التفاهم وسوء المعاملة بين الزّوجين، وقد يحدث نتيجة الخيانة الزوجيّة، أو نتيجة لسجن أحد الزّوجين، وهكذا يكون الطلاق هو وسيلة إنهاء الزّواج غير الناجح[1]. من هنا يحتاج الزّوجات لإرشاد لكيفية تخطي أزمة الطلاق كي لا تتسبب لهم بصدمات نفسية. كذلك في حال قررا كل طرف منهما أن يرتبط بزواج جديد ان يكون مهيأ لهذا الزّواج دون عقد تشكل له صدمات في المستقبل. وأيضًا، إذا كان نتاج للزّواج أطفال تبقى العلاقة بين الزّوجين قائمة من أجل تنظيم مستقبل الأبناء، فكلما كانت العلاقة بينهما مبنية على الاحترام المتبادل كلما كان وضع الأولاد مستقرًا. وبالمقابل إذا كانت العلاقة سيئة تسودها الخلافات والمشكلات ينعكس ذلك على الصحة النّفسيّة للأبناء. من هنا يكون تدخل المرشد الزّواجيّ لتنظيم العلاقة بين المطلقين من ناحية وبين الأهل والأبناء من ناحية ثانية.

2 - عناصر العملية الإرشادية

للعملية الارشادية عناصر رئيسية وهي[2]:

1.2- العلاقة الارشادية بين المرشد والمسترشد: تكون من خلال قدرة المرشد على بناء بيئة مناسبة للعملية الارشادية وعدم طرح أحكام مسبقة علية، والعمل على كسب ثقة المسترشد، ولتحقيق تلك العلاقة على المسترشد أن يجمع البيانات اللازمة عن المشكلة من المسترشد. كما يجب أن تسود العلاقة الاحترام المتبادل وتكون رسمية محكومة بمواعيد مسبقة.

(1) زهران، حامد عبد السلام، **التوجيه والإرشاد النّفسي**، عالم الكتب، القاهرة، ط3، ص:149.
(2) برق، حسن، **الوافي في التّربيّة والإرشاد**، دار الولاء للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 2015، ص:78-77.

2.2– توصيف السلوك المراد تعديله وتحديد دوافعه: على المرشد أن يحسن تحديد المشكلة وتأطيرها وتحديد السلوك المطلوب العمل على تعدياه.

3.2– خطة التدخل: وتكون هذه الخطة تتناسب مع الحالة التي يعمل عليها المرشد، التي تراعي بيئته وقيمه كما المدة المطلوبة لحل المشكلة.

4.2– تطبيق الخطة وتقييمها: عند تنفيذ الخطة وبدء العمل على تعديل السلوك المشكل هنا على المسترشد أن يقوم بتقييم الخطة والعمل على تعديلها وقت الحاجة بما يتناسب مع الحالة التي يتابعها المرشد.

5.2– انهاء العملية الارشادية: مع الإبقاء على إمكانية مراجعة المسترشد للمرشد لعرض أي طارئ قد يحصل.

ثانيًا: التّوافق الزّواجيّ

إنّ الحياة الزوجيّة لا تسير على وتيرة واحدة، قد تشوبها بين الحين والآخر بعض الخلافات، مما يتطلب إيجاد جو من التّوافق الزّواجيّ لحلّ المشكلات التي تعقد الحياة الزوجيّة واستقرارها، لذا يعد التّوافق الزّواجيّ شرطًا أساسيًا لتدعيم بناء الأسرة المستقرة والحفاظ على كيانها كأسرة قوية متماسكة مشبعة لاحتياجات أعضائها النّفسيّة، والمجتمعيّة، وهذا التّوافق له عدة أوجه كالتّوافق الاجتماعي، والاقتصادي، والثّقافيّ، والعاطفيّ والجنسيّ.

التّوافق الزّواجيّ هو درجة التواصل الفكريّ والوجداني والعاطفيّ والجنسيّ بين الزّوجين بما يحقق لهما اتخاذ أساليب توافقية سوية تساعدهما في تخطي ما يعترضهما في حياتهما الزوجيّة من عقبات وتحقيق أقصى قدر معقول من السعادة والرضا[1].

تبعًا للتعريف الاصطلاحي للتوافق، يعرّف التّوافق الزّواجيّ بأنّه قدرة كل من الزّوجين على التواؤم مع الآخر، ومع مطالب الزّواج ونستدلّ عليه من أساليب كل منهما في تحقيق أهدافه من الزّواج، وفي مواجهة الصعوبات الزّواجيّة وفي التعبير عن انفعالاته ومشاعره، وفي إشباع حاجاته من تفاعله الزّواجيّ[2].

«يعد التّوافق الزّواجيّ الركن الاساسي لتكوين أسرة سعيدة وهو من متضمنات الرضا

(1) خليل، محمد، **سيكولوجية العلاقات الزّوجيّة**، دار قباء، القاهرة، 1992، ص:17.
(2) مرسي، كمال، **العلاقة الزّوجيّة والصّحة النّفسيّة في الإسلام وعلم النّفس**، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، الطبعة الثانية، 1995، ص:193.

الزّواجيّ وأحد المجالات الهامة في الرضا العام، وهو تجنب كل من الزّوجين المشكلات أو العمل على حلها، وتقبل المشاعر المتبادلة أو المشاركة في المهام والأنشطة المألوفة، وتحقيق التوقعات الزوجيّة لدى كل واحد منهما[1].

تختلف عملية التّوافق الزّواجيّ من حياة زوجيّة إلى أخرى، بحسب نظرة أطراف الحياة الزوجيّة للعلاقة وتفسيرهم لها، كما يلاحظ أنّ التّوافق الزّواجيّ لا يعني التطابق التام والرضا الكامل عن شريك الحياة، ولكنه محاولة للتكيف مع الطرف الآخر.

يتغير التّوافق الزّواجيّ بامتداد الزّواج لا يكون في العادة متعمدًا أو مدركًا من الزّوجين، فالناس يتفاجؤون أحيانًا عندما يدركون التغييرات التي حدثت لعلاقاتهم الزوجيّة عبر الزمن، فهم يتوافقون مع بعضهم البعض دون أن يشعروا بهذه الحقيقة[2].

هناك اختلافات في اتجاهات وميول وآراء الأزواج والزّوجات التي تؤثّر إلى حد كبير في درجة التّوافق الزّواجيّ، وقد تبين من إحدى الدّراسات التي أجريت في مجال التّوافق أنّ النّساء أكثر ميلًا إلى التّوافق في الزّواج من الرّجال، ونتيجة لذلك تكون الزّوجة أكثر حرصًا وانتباهًا ويقظةً في انجاز متطلبات زوجها وتحقيق رغباته، وربما كان ذلك هو الذي دعا بعض الدارسين إلى القول بأن التّوافق في الزّواج يكون أسهل عند الرّجال لأنّ توقعاته بالنّسبة له تكون أقل[3].

1 – مظاهر التّوافق الزّواجيّ

إنّ عملية التّوافق مرهونة إمّا بخضوع الزّوج لمطالب الزّوجة، أو خضوع الزّوجة لمطالب الزّوج، أو خضوع الزّوجين لمطالب الزّواج، أو بوصولهما إلى حلول وسط ترضي الطرفين، وتتفق مع معايير المجتمع وتقاليده. ويتم الحكم على التّوافق الزّواجيّ من ثلاث زوايا:

1.1 –زاوية الزّوج: وهي السلوكيات التي يقوم بها الزّوج من أجل أن يتحقق التّوافق مع زوجته وكذلك كل ما يتعرض له من صعوبات وخلافات، وما يشبع له من حاجات.

2.1 – زاوية الزّوجة: وهي السلوكيات التي تقوم بها الزّوجة من أجل أن يتحقق التّوافق مع زوجها وكذلك كل ما تتعرض له من صعوبات وخلافات، وما يشبع لها من حاجات.

(1) زعتر، وفاء، **التّوافق الزّواجيّ (أساليبه ومعوقاته وأثره على الأطفال)**، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2012، ص، 32.

(2) الخولي، سناء، **الزواج والعلاقات الأسريّة، دار النهضة العربية**، بيروت، بدون تاريخ، ص: 211.

(3) الخولي، سناء، **الزواج والعلاقات الأسريّة**، مصدر سابق، ص: 222.

3.1 – زاوية الزّواج: ويقصد به ما يتحقق من أهدافه للزوجين والأسرة، في ضوء قيم المجتمع ومعاييره الدينية والقانونية.

2 – عوامل التّوافق الزّواجيّ

التّوافق الزّواجيّ مسألة نسبية تختلف من زوج إلى آخر بحسب النظرة للزّواج وفهم الزّوجين لطبيعة العلاقة فيما بينهما وتحديد أهداف الزّواج، كما هي تختلف من مجتمع إلى آخر تبعًا لتباين الثقافات واختلاف المفاهيم السائدة وتعدد صور التنشئة الاجتماعيّة، إلا أنّ هناك مجموعة من العوامل الكامنة أو الظاهرة في شخصيّة أحد الزّوجين أو كليهما أو في المجتمع الذي يعيشان فيه؛ تقف وراء مستوى التّوافق بين الزّوجين ومدى استمرارية وجوده، ومن أهم هذه العوامل ما يأتي:

2.1– العامل الشّخصيّ: البعد الشّخصيّ هو مجموعة من السمات والعادات الشّخصيّة بين الزّوجين يتحدّد من خلالها مدى تقبل كل منهما للآخر. وتسهم عملية تفهم الزّوجين لسمات بعضهما على إرساء مفهوم التّوافق الزّواجيّ بينهما، كما أنّه من الصعب وجود تطابق وتشابه تام بين سمات الزّوج والزّوجة، ولكن تفهّم السمات الفرعيّة لكل شخصيّة يسهل من التّعامل معها، مما يقود إلى حدوث عملية التّوافق. إذ أنّ خصائص الشّخصيّة المؤيدة لتحقيق التّوافق الزّوجيّ هي: التفاؤل والثقة بالنفس والاتزان الانفعالي، وعدم التّسلط والبعد عن السّيطرة الهدّامة[1].

2.2– العامل المجتمعيّ: إنّ البعد المجتمعيّ هو كل ما يتعلق بطبيعة العلاقات الاجتماعيّة بين الأزواج والزّوجات وأسرهم وعلاقاتهم بالآخرين[2].

تعتبر العلاقة بين الزّوجين واهلهما من الجوانب المهمة في عملية التّوافق الزّواجيّ، وتتباين عملية التأثير بين السلب والإيجاب، وذلك حسب طبيعة الظروف النّفسيّة والاجتماعيّة التي تسيطر على اهل الزّوج أو الزّوجة، فمن الناحية السلبية يسود اعتقاد لدى العديد من الأهل أنه يحق لهما التدخل بشؤون أولادهم بعد الزّواج على اعتبار أنهم يرون ولدهم أو حتى ابنتهم، غير مدركين بشكل عقلاني لأسس الحياة الزوجيّة؛ وذلك من أجل توجيههم بما يتفق مع القيم والمعتقدات التي يؤمنون بها، الأمر الذي يؤدي إلى خلل وتصادم وفتور في العلاقة الزوجيّة.

(1) زعتر، وفاء، **التّوافق الزّواجيّ (أساليبه ومعوقاته وأثره على الأطفال)**، مصدر سابق، ص:38.
(2) السيد، الحسين بن حسن، **معايير اختيار الحياة وأثرها في تحقيق التّوافق الزّواجيّ**، جمعية مودة للتنمية الأسريّة، مكة المكرمة، الطبعة الأولى، 2015، ص: 41.

في المقابل قد يكون لوجود العلاقات بين الزّوجين وأسرهم نتائج إيجابية على عملية التّوافق الزّواجيّ، وذلك حين يكون لدى أطراف العلاقة مستوى متقدم من النضج والرقي في التعامل والنية الحسنة.

إنّ من أهم عوامل تحقيق التّوافق الزّواجيّ مجتمعيًا هو الاحترام والتقدير لعائلتي بعضهما، والاهتمام والمشاركة الاجتماعيّة الفاعلة التي تحقق رضا كل واحد منهما عن الآخر دون إفراط ولا تفريط[1].

2.3- عامل الأدوار الزوجيّة: تعتبر الأدوار الاجتماعيّة، مجموعة الواجبات والحقوق المتبادلة بين الأفراد، بحسب المراكز التي يشغلونها في البناء الاجتماعي لهذه الجماعة. كما يتفق علماء علم النفس والاجتماع على أنّ هذه الحقوق والواجبات مستمدة من المعايير الاجتماعيّة التي تشكل سلوك الأفراد في المجتمع[2]. إنّ تحديد الأدوار الزوجيّة ينطلق من واجبات الأزواج وحقوقهما في أي مجتمع تستمد من الأعراف والأخلاق والدين والعادات والتقاليد والقوانين وغيرها من مكونات الثقافة في المجتمع.

الزّواج مسؤولية كبيرة تقع على عاتق الزّوجين، لذلك يجب عليهما ضرورة المشاركة والتّعاون مع بعضهما للوصول إلى الإستقرار والتّوافق فيما بينهما، فإذا كانت المرأة عاملة، يتوقع الزّوج إضافةً إلى عملها أن تدبر شؤون المنزل ورعاية الأولاد، كما بالمقابل تتوقع الزّوجة من زوجها تحمل نفقات الأسرة، كما مشاركتها الأعمال المنزليّة واتخاذ القرارات الخاصة بالأسرة، وكلما كان هناك وضوح في الأدوار والإلتزام بها، كان ذلك مؤداه التّوافق بينهما.

2.4- العامل العاطفيّ: ينبغي أن تسود الحياة الزوجيّة روح المودة والمحبة والصفّاء، لأن الحياة الخالية من الحب لا معنى لها. بيّن الدكتور أندرو نيوبيرغ في كتابه «الكلمات وتأثيرها على العقل» أنّه في عام2010، أنجز دراسة استرشادية خاصة مشتملة على 121 شخصًا مشتركين في ورشة عمل خاصة بتقنية التواصل العاطفيّ، فتوصل في الدراسة إلى أنّ التواصل العاطفيّ يحسن المودة، وقد يغير أهداف الشخص في الحياة نحو المحبة، والسلام، والرضا الذاتي[3].

(1) مصدر نفسه.

(2) مرسي، كمال، **العلاقة الزّوجيّة والصّحة النّفسيّة في الإسلام وعلم النّفس**، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، الطبعة الثانية، 1995، ص:140.

(3) نيوبيرغ، آندرو، **الكلمات وتأثيرها على العقل**، دار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، الطبعة الأولى.، 2012، ص:236.

إنّ البعد العاطفيّ هو كل ما يتعلق بالحب والألفة والمودة بين الزّوجين، وطبيعة العلاقة الجنسيّة، وموقف الزّوجين من الأزمات، كذلك يجب إظهار العاطفة والمحبة بين الزّوجين، وهو أمر تتجلى ضرورته في الحياة الزوجيّة؛ فالمرأة لا تنسى كلمة الحب التي ينطق بها زوجها أبدًا.

العلاقات الوديّة بين الزّوجين تسهم في دعم الاستقرار والأمان والراحة النّفسيّة وتؤدي استمرارية الزّواج. كما أن نموها يساهم في نمو العواطف والتعبير عنها كالحب والتعلق بالآخر[1].

فالحب دافع قوي نحو التعاطف والتعاون في مواجهة مشكلات واحباطات الحياة، لأنّه علامة مختارة، ويتبعه شعور بالأمن والاطمئنان، وإنّ التأييد العاطفيّ إنما يأتي نتيجة أنّ الشخص محبوب من الآخرين ويحبونه لأنّه ذو قيمة لديهم[2]. إنّ الحب والعاطفة بين الزّوجين، يولد الشعور بالسعادة والمتعة والرضا مع شريك الحياة، كما تولد الحرص على إدخال البهجة والسرور على بعضهما، وتجعل كل منهما مستعدًا لتقديم التضحيات من أجل الآخر.

2.5– العامل الفكريّ والثّقافيّ: يقصد بالتّوافق الفكريّ والثّقافيّ، مدى التكيف والانسجام في الجوانب الفكريّة والعقائدية والتعليمية والعادات والتقاليد بين الزّوجين، ويعد التّوافق الفكريّ والثّقافيّ من العوامل المهمة التي يلزم تحقيقها في الحياة الزوجيّة، كما إن انتماء كلا الزّوجين إلى أسرتين مختلفتين بالتالي إلى بيئتين مختلفتين، يؤدي إلى اكتساب خبرات وصفات وأسلوب حياة أسرته الأصلية ونمطها من حيث العادات والتقاليد والقيم الاجتماعيّة، فقد تتوافق الأفكار والمستوى الثّقافيّ بين الزّوجين وقد يختلفا فينشأ نزاع ويخلق صعوبات كثيرة.

إنّ التماثل في الخلفية الأسرية والثقافيّة من العوامل الإيجابية الأساسية في التّوافق بين الزّوجين، وعادة ما يميل الأشخاص إلى الارتباط بمن يشبهونهم في المرتبة الاجتماعيّة والمركز والتعليم والعقيدة، حيث أنّ الحياة الزوجيّة تتضمن تكوين أساليب مشتركة للحياة في الأكل والنوم والإنفاق والكسب والحب، وعندما ينتمي الزّوجان إلى أسر تسود فيها عادات سلوكية متشابهة تصبح الحياة المشتركة سهلة، أمّا إذا انتمى الزّوجان إلى بيئة

(1) شمس الدين، سلام، (2015)، **نظرة الزوجة اللبنانية إلى الحياة الزّوجيّة بين الإرث التقليدي وتحقيق الذات**، أطروحة دكتوراه، الجامعة اللبنانية، معهد العلوم الاجتماعية، 2015، ص:125.
(2) بلميهوب، كلثوم، (2006)، **عوامل الإستقرار الزّواجيّ**، منشورات الحبر، الجزائر،2006، ص:40.

اجتماعيّة وثقافيّة متباينة فإنّ عملية التكيف تصبح معقدة[1].

كل عامل من هذه العوامل له أثره على التّوافق الزّواجيّ ولكن للعامل العاطفيّ أثر كبير، فالزّواج من دون حب لا يمكن أن يتكامل ويستمر، كما للعامل الفكريّ والثّقافيّ أهمية من حيث التفاهم العقلي الذي يكون مرهون بمدى وعي وثقافة كلى الزّوجين.

ثالثًا: المشكلات الزوجيّة والآثار المترتبة عنها

إنّ التّوافق الزّواجيّ، شأنه كأي توافق آخر، فهو قد يتعرض لما يعوقه، إن المشكلات بين الزّوجين متنوعة، وهي تباين في أفكار ومشاعر واتجاهات الزّوجين حول أمر من الأمور ينتج عنها ردود وأفعال غير مرغوب فيها، قد تؤدي إذا ساءت الأحوال إلى الشقاء في الزّواج، والذي يعتبر مشاعر وأفكار نسبية تختلف من زوج لآخر فما يشقي أحد الزّوجين لا يشقي الآخر[2]. وهذه المشكلات هي التي تشكل دافعا لتدخل الارشاد الزّواجيّ في حال موافقة الزّوجين، ومن هنا يعمد المرشد في دراسته للمشكلة على البحث عن مسوغاتها وآثارها على الفرد والأسرة للعمل على حلها من خلال خطة عمل مدروسة.

1 – مسوغات المشكلات الزوجيّة

هناك أسباب وعوامل كثيرة تؤدي إلى الوقوع في المشكلات والنزاعات الزوجيّة والتي يمكن تقسيمها إلى عوامل ما قبل الزّواج وعوامل ما بعد الزّواج.

1.1–عوامل ما قبل الزّواج

إنّ الكثير من النزاعات ما كانت لتوجد لو أحسن الزّوجان التفكير في متطلبات الحياة الجديدة المشتركة، وراعا الشروط والمواصفات المطلوبة للزّواج، كما الاخيار السليم للشريك بناءً للأسس والقواعد المطلوب توفرها، التي تسهم في عملية التّوافق الزّواجيّ والاندماج السليم ضمن الأسرة. أهم عوامل المشكلات والخلافات في هذه المرحلة:

1.1.1 – عدم التعارف الكافي: يحتاج الشاب كما الفتاة إلى مدة زمنية للتعرف على بعضهما البعض قبل الإقدام على الزّواج، من أجل أن يتعرّف كل طرف إلى طباع وأفكار وعادات الطرف الآخر، وليتوافقا على ما اختلفا عليه، حتى تكون بداية زواجها متوافقة نوعًا ما، وإلّا تكون بداية للخلافات والمشكلات الزوجيّة، هنا يبرز دور المرشد

(1) السيد، الحسين بن حسن، **معايير اختيار الحياة وأثرها في تحقيق التّوافق الزّواجيّ**، مصدر سابق، ص:
(2) مرسي، كمال، **العلاقة الزّوجيّة والصّحة النّفسيّة في الإسلام وعلم النّفس**، مصدر سابق، ص:197.

الزّواجيّ في ارشادهم في اختيار الشريك.

2. 1.1 –التصورات الخاطئة عن الحياة: إن التصورات الخاطئة أو الخيالية عن الحياة والمستقبل تعدّ من المشاكل التي غالبًا ما تعترض الأزواج، إذ أنّ البعض يعيش في عالم من الأحلام الورديّة ويتصوّر بأنّ المستقبل سيكون جنّة وارفة الظّلال. إذا دخل الزّوجان دنياهما الجديدة باحثين عن تلك الجنة الموعودة، فلا يعثران عليها، فيلقي كلّ منهما اللوم على الأخر، محمّلًا إياه مسؤولية ذلك الفشل، لتبدأ بعد ذلك فصول من النزاع المرير الذي يفقد الحياة طعمها ومعناها[1].

3. 1.1– الشهوانيّة: يسعى الكثير من الشباب، ومن أجل إرواء غرائزهم، إلى الزّواج معتقدين أنّ الحياة الزوجيّة هي مجرد إشباع هذا الجانب فقط، غافلين عن المعايير الأساسية المطلوبة لتأسيس أسرة،

4. 1.1 –الاقتصار على المظاهر: هناك الكثير من الأفراد يتأثرون بالمظاهر الواهية لدى الشريك، التي لا يعرف منها إلا ظاهرهم، وبعد دخول الزّوجين عالم الحياة الزوجيّة، يكتشفون أنّ تلك المظاهر لا أثر لها ولا دور في خلق السعادة المنشودة.

5. 1.1 –الزّواج المفروض: هو أخطر حالات الزّواج على الإطلاق، حيث يقوم الوالدان بتزويج الأبناء دون اعتبار لرغباتهم، ومن المسلم به أنّ أي نزاع ينشب أو خلاف، فإنّ الزّوجين سيتمردان على أولئك الذين فرضوا عليهما هذه الحياة وصنعوا لهما هذا الجحيم[2].

-1.2 عوامل ما بعد الزّواج

هناك عوامل ترتبط بفترة ما بعد الزّواج تسهم في نشوء مشكلات زوجيّة، فينبغي رعايتها لتلافي نشوب الخلافات، ويمكن الإشارة إلى أبرزها:

-1.1.1 الغيرة غير المتوازنة والمبالغ فيها: الغيرة هي واحدة من المفردات التي يمكن أن تسبب مشاكل كثيرة في الحياة الزوجيّة إذا خرجت عن حدها المقبول والطبيعي، وتحولت إلى حالة مرضية. الغيرة صفة شريفة، ودليل صحة وعافية، ولكن إذا وضعت في غير

---

(1) مركز نون للتّأليف والتّرجمة، **التّربيّة الأسريّة**، دار المعارف الإسلاميّة الثقافية، بيروت، الطبعة الأولى، 2013، ص:28.

(2) مركز المعارف للتّحقيق والتّدقيق، **الزواج في الإسلام**، دار المعارف الإسلاميّة الثقافية، بيروت، الطبعة الأولى، 2016، ص:126.

محلها أو أخرجت عن حدودها، تحولت إلى مرض[1]. هناك نوعان من الغيرة، منها المحمودة، وهي مطلوب تواجدها بين الزّوجين، وهي الغيرة في الريبة، ويكون منشأها ايجابيًا وهو الحب. أما النوع الثاني وهو الغيرة المذمومة التي تكون سببًا في تفلّت أسس الحياة الزوجيّة والتي تتحول إلى حالة مرضية يحتاج فيها الزّوج أو الزّوجة إلى معالجة.

-1.1.2 الجهل بالحقوق المشتركة: إنّ للزوج كما للزوجة حقوق وواجبات تجاه الآخر، فإذا عمل كل طرف على احترام هذه الحقوق وتلك الواجبات، صلحت الأسرة. وكما أنّ للزوج وللزوجة، دور محدد ضمن الأسرة وجب احترامه والعمل عليه من أجل أن يتكامل الزّوجان ويتساعدا لبناء أسرة تكون حصنًا لهما في المستقبل.

-1.1.3 غياب التجديد في الحياة المشتركة: من الأمور التي تساعد على الخلاف، رتابة الحياة، والتي تحدث بعد فترة طويلة من البرنامج اليومي المتكرر، ما يشعر الزّوجين بالملل، فيكثر انتقاد بعضهما البعض، وتظهر الخلافات[2].

-1.1.4 المشكلة الجنسيّة: يمثّل عدم إشباع الرغبات الجنسيّة عاملًا في الخلاف بين الزّوجين، فأي مشكلة في هذا الجانب قد يزلزل أركان العلاقة الزوجيّة ويثير غضب وكراهية الزّوج أو الزّوجة من قرينه ومن الحياة، الأمر الذي يدفع أحدهما تدريجيًا إلى النشوز والاكتئاب[3].

-1.1.5 تدخل أهل الزّوجين: تعتبر أي مشورة من الأهل لأولادهما بمثابة تدخل في حياتهما، وخاصة أنّ بعض الآباء والأمهات ما زالوا ينظرون لأولادهم، حتى بعد زواجهم أنهم قاصرين عن إدارة شؤون حياتهم بأنفسهم، فبذلك يبدؤون بإعطائهم الوعظ والإرشاد الدائم الذي يتحول إلى سبب رئيسي للخلافات بين الزّوجين، حيث لا يتقبل الزّوج نصائح من أهل زوجته وكذلك العكس، فيعمد كل طرف للدفاع عن أهله، وهنا تبدأ المشاكل وتتأزم إذا لم يتعامل معها الزّوجان بحكمة، وكل ذلك له علاقة قوية بالخلفية الثقافيّة للزوجين.

-1.1.6 العوامل الاجتماعيّة والثقافيّة: لكل أسرة خلفية اجتماعيّة وثقافيّة يستند عليها فهمها الخاص للأعراف، والتقاليد، وطريقة الارتباط والتعامل مع الآخرين[4]. لذلك يتوجب

(1) مركز نون للتّأليف والتّرجمة، التّربيّة الأسريّة، مصدر سابق، ص:31.
(2) مركز نون للتّأليف والتّرجمة، **التّربيّة الأسريّة**، مصدر سابق، ص:29.
(3) الكتاني، فاطمة، **لعبة الحياة الزّوجيّة**، دار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، الطبعة الأولى، 2011، ص:87.
(4)– مركز المعارف للتّحقيق والتّدقيق، **الزواج في الإسلام**، دار المعارف الإسلاميّة الثقافية، مصدر سابق، ص:138.

على الزّوجين، لتحقيق الانسجام بينهما، التضحية والتنازل تارةَ والتفاهم أخرى، والصبر ثالثة. وكذلك أن يكون لديهم الوعي الكامل لكيفية التواصل مع المحيط من جهة ومع بعضهما البعض من جهة ثانية.

-1.1.7 العوامل الاقتصادية: يعود جزء كبير من الخلافات الأسريّة إلى المسائل الاقتصادية، ويشكل الفقر والبطالة عبء كبير على الفرد، خاصةً الرجل، ويعدّان عاملين مهمين للخلاف والصدام بين الزّوجين. كما أنّ المتطلبات المادية الكثيرة يمكنها أن تسبب الخلاف الأسري[1].

-1.1.8 عمل المرأة: برأي الرّجال التقليديين أنّ عمل المرأة يكلف الأسرة كثيرًا، فهو يقلل لأوقات الفراغ ويزيد من متاعب أعمال البيت[2]، كما أن عدم تواجدها كثيرًا في المنزل يفسد العلاقات العاطفيّة ويسبب الخلافات. يجب على المرأة أن تملك الكفاءة والقدرة اللازمتين فيما لو أرادت العمل والحضور الاجتماعي، لتوازن بين واجباتها الزوجيّة والأسرية وبين عملها وحضورها الاجتماعي، وإلا لانعكس سلبًا على حياتها وأسرتها، وكان عملها سببًا لحدوث نزاعات زوجيّة. لقد كشفت التحقيقات الجارية حول الأمهات العاملات أنهنّ يشعرنّ بفعالية وجودهن أكثر عند قيامهن بدور ثنائي في الحياة[3]. كما أنّ النساء العاملات أكثر استقلالية وثقة بالنفس من غيرهنّ ولهنّ دور اجتماعي متميز.

1 – آثار المشكلات الزوجيّة:

تترك المشكلات في الحياة الزوجيّة آثارًا مختلفة لدى الزّوجين والأولاد، ولا تكون هذه الآثار عادة باتجاه السعادة. كما أنّ للزّواج الناجح آثاره الإيجابية، فإنّ للزّواج الفاشل آثاره السلبية، وقد تكون في بعض الأحيان خطيرة ومدمرة، ومن آثار المشكلات الزوجيّة:

-1.1 الطلاق: إنّ مسألة الطلاق هي من أخطر وأكبر المشاكل الناتجة عن فشل العلاقة الزوجيّة؛ الطلاق لا يحدث فجأة، ولا يتم دون توقع، فإنه يبدأ كإحساس، شعور أو حالة عدوانية، ربما بسنوات قبل اللحظة الفعلية التي يتم فيها الطلاق[4]. للطلاق مفاسد كثيرة، منها ضياع الأولاد، لأنّ الولد بحاجة دائمة إلى حنان الأم، ولا يمكن لأيّ امرأة أن تحلّ محلّ الأم في تربية الأطفال، وبحاجة كذلك لظلّ الأب الذي لا يمكن لأحد أن يعوضه.

(1) مصدر نفسه، ص:143.
(2) الأمين، احسان، **المرأة أزمة الهوية وتحديات المستقبل**، دار الهادي، بيروت، الطبعة الأولى، 2001، ص:199.
(3) نزاد، شكوه، **علم نفس المرأة**، دار الهادي، بيروت، الطبعة الأولى، 2001، ص:105.
(4) صادق، عادل، **الطلاق ليس حلاً**، دار أخبار اليوم، القاهرة، 1993، ص:11.

1.2- العنف الأسري: إنّ الخلافات الحادة بين الزّوجين غالبًا ما تكون سببًا لبروز ما يسمّى بالعنف الاسري، الذي يظهر من خلال استخدام العنف، والاعتداء بالضرب، خصوصًا على الزّوجة، وقد يصل الأمر في بعض الأحيان ليطال الاطفال أيضًا، كما أنّ بعض الأزواج قد يظهر توتره من شريكه عبر ضرب أطفاله والتعامل السيء معهم. إنّ تعرض الزّوجة للعنف من زوجها، يترك في نفسيتها بصمات وخيمة مستعصية العلاج ومنها الكآبة المزمنة واضمحلال الشّخصيّة، وشل قدرة الزّوجة على اتخاذ أي قرار داخل الأسرة أو حتى في حياتها الشّخصيّة.

1.3- ضياع الأولاد: إنّ الاضطرابات السلوكية والأمراض النّفسيّة التي تصيب الطفل في حداثته والرجل في مستقبله، تكون نتيجة المعاملة الخاطئة للأبوين كالاحتكاكات الزوجيّة التي تخلق الجو العائلي المتوتر الذي يسلب الطفل الأمن النفسي. إنّ الأبناء، الذين نشأوا وسط ظروف عائلية مليئة بالخلافات الشديدة، تنعدم فيهم الثقة بالنفس، ويخافون من إقامة علاقات عاطفية سليمة[1]. كما يؤدي ذلك أيضا إلى انحدار معدّل الذكاء عند الأولاد، وتناقص النشاط والحركة، كما السطحيّة في الت فاعل العاطفيّ، والعدوانية، وعدم التركيز، وعدم القدرة على تحليل المسائل وتجريدها، ويمكن عدّها جميعها من النتائج السّلبية لغياب الأم[2].

1.4- المشكلات المجتمعيّة: إنّ الأسرة التي تعاني من تصدّع في أركانها، ستعاني الكثير من المشاكل المجتمعيّة مع محيطها وهي مشاكل تنشأ من عدم الاستقرار النفسيّ لكلا الزّوجين فيعيشان حالة من التوتر والقلق بسب عدم قدرة كل طرف على التكيف مع الآخر. إذ من الصعب أن يفصل الزّوج أو الزّوجة، في حال وقوع الخلاف، بين الطرف المقابل له وبين أقربائه وأهله. إنّ المشاكل الزوجيّة غالبًا ما تكون أرضًا خصبة لتدخلات الأهل والأقارب القريبين والبعيدين[3].

في الخلاصة، ومما تقدم، على كل رجل وامرأة الانتباه لكيفية بناء حياتهما الزوجيّة، إذ عليهما بداية أن يحسنا اختيار الشريك الذي سيشاركهما حياتهما لمدى العمر، وأن يبنيا بنيانًا صالحًا لمؤسسة الأسرة. ذلك، أنّه ليس هناك من دور لأحدهما أكبر أو أهم من دور آخر، لكل منهما دور في حفظ هذا البنيان، وفي حفظ هذا التجمع الثنائي. كما

(1) عيسى، ياسين، **التّربيّة الفاشلة وطرق علاجها**، دار البلاغة، بيروت، الطبعة الأولى، 2011، ص:148.

(2) جمعية المعارف الإسلاميّة، (2015)، مكانة المرأة وحقوقها في الإسلام، دار المعارف الإسلاميّة الثقافية، بيروت، الطبعة الأولى، 2015، ص:152.

(3) مركز نون للتّأليف والتّرجمة، **التّربيّة الأسريّة**، مصدر سابق، ص:34.

يجب عليهما أن يجتنبا كل ما يعكر صفو الأسرة ويؤدي إلى الكآبة والانفعال السلبي، لا بد أن يعزم الرجل والمرأة على التفاهم والتعايش معًا، ما يوجد في الأسرة من خيرات هو للزوج والزّوجة، كما للأبناء، وليس لأحدهما دون الآخر أمّا إذا حصلت خلافات ومشكلات فإنّ آثارها ستشمل الجميع.

من هنا تكون فعالية دور الارشاد الزّواجيّ في تقديم النصح والمشورة اللازمة للزوجين من اجل تحقيق التّوافق الزّواجيّ بينهما وللوصول الى السعادة الزوجيّة. كما إنّ من شروط السعادة الزوجيّة، التغافل والتسامح بين الزّوجين انسجامًا مع الحكمة القائلة «الزّواج مكيال ثلثه فطنة، وثلثاه تغافل[1]. السعادة الزوجيّة ليست القيام بالواجبات الزوجيّة، والحصول على الحقوق فحسب، بل هي مشاعر أمن ورضا ومودة ومحبة، يشعر بها كل من الزّوجين في تفاعلهما وتوافقهما معًا، وهذا يعني أنّ كل زواج سعيد يقوم عادة على التّوافق والتفاعل الزّواجيّ الإيجابي.

المصادر

- القرآن الكريم.
- الأمين، احسان، **المرأة أزمة الهوية وتحديات المستقبل**، دار الهادي، بيروت، الطبعة الأولى، 2001.
- برق، حسن، **الوافي في التربية والإرشاد**، دار الولاء للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 2015.
- بركات، أكرم، **سعادة الزّوجين في ثلاث كلمات**، بيت السراج للثقافة والنشر، بيروت، الطبعة الخامسة، 2012.
- بلميهوب، كلثوم، (2006)، **عوامل الإستقرار الزّواجيّ**، منشورات الحبر، الجزائر،2006.
- جمعية المعارف الإسلامية، (2015)، مكانة المرأة وحقوقها في الإسلام، دار المعارف الإسلامية الثقافيّة، بيروت، الطبعة الأولى، 2015.
- خليل، محمد، **سيكولوجية العلاقات الزوجيّة**، دار قباء، القاهرة، 1992.
- الخولي، سناء، **الزّواج والعلاقات الأسرية، دار النهضة العربية**، بيروت، بدون تاريخ.
- الزعبي، أحمد محمد، **التوجيه والإرشاد النفسي**، دار الفكر، دمشق، 2003.
- زعتر، وفاء، **التّوافق الزّواجيّ (أساليبه ومعوقاته وأثره على الأطفال)**، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2012.
- زهران، حامد عبد السلام، **التوجيه والإرشاد النفسي**، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 2005، ص:426.

(1) بركات، أكرم، **سعادة الزوجين في ثلاث كلمات**، بيت السراج للثقافة والنشر، بيروت، الطبعة الخامسة، 2012، ص:66.

- زهران، حامد عبد السلام، **التوجيه والإرشاد النفسي**، عالم الكتب، القاهرة، ط3.
- السيد، الحسين بن حسن، **معايير اختيار الحياة وأثرها في تحقيق التّوافق الزّواجيّ**، جمعية مودة للتنمية الأسرية، مكة المكرمة، الطبعة الأولى، 2015.
- شمس الدين، سلام، (2015)، **نظرة الزّوجة اللبنانية إلى الحياة الزوجيّة بين الإرث التقليدي وتحقيق الذات**، أطروحة دكتوراه، الجامعة اللبنانية، معهد العلوم الاجتماعيّة، 2015.
- صادق، عادل، **الطلاق ليس حلًا**، دار أخبار اليوم، القاهرة، 1993.
- عيسى، ياسين، **التربية الفاشلة وطرق علاجها**، دار البلاغة، بيروت، الطبعة الأولى، 2011.
- الكتاني، فاطمة، **لعبة الحياة الزوجيّة**، دار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، الطبعة الأولى، 2011.
- مرسي، كمال، **العلاقة الزوجيّة والصحة النّفسيّة في الإسلام وعلم النفس**، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، الطبعة الثانية، 1995.
- مركز المعارف للتحقيق والتدقيق، **الزّواج في الإسلام**، دار المعارف الإسلامية الثقافيّة، بيروت، الطبعة الأولى، 2016.
- مركز نون للتأليف والترجمة، **التربية الأسرية**، دار المعارف الإسلامية الثقافيّة، بيروت، الطبعة الأولى، 2013.
- نزاد، شكوه، **علم نفس المرأة**، دار الهادي، بيروت، الطبعة الأولى، 2001.
- نيوبيرغ، آندرو، **الكلمات وتأثيرها على العقل**، دار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، الطبعة الأولى.، 2012.

المصادر الأجنبية

- Departement of Social Welfare and Development. (2009). **Omnibus guidelines in the accreditation of marriage counselors.** Republic of the Philippines
- Dimkpa, 1. Daisy. (2010). Effect Of Marital Counseling On Women's Attitude Towards Marital Stability. **Edo Journal of Counseling,** vol. 3, no 2, pp. 189-196.
- Murray, Christine E. (2005). Which Topics are important to Address in Premarital Counseling? A survey of clergy. T**he tournai of Pastoral Care & Counseling,**Spring-Summer 2006, Vol/ 60, No. 1-2, pp.69-81
- Stover, Cassidy Leigh. (2008). Adolescents Attitudes Towards Counseling By Demographic Group: Before And After A Youth Relationship Education Curriculum. Master of Science. Auburn University.
- Yilmaz, Iugba&Kalkan, Melek. (2010). The Effects of a Premarital Relationship Enrichment Program on Relationship Satisfaction. Educational Sciences: **Theory& Practice**, 10 (3), pp. 1911-1920.

شعر

معجزة

رانية مرعي

بعد كلّ خصام

يعترفُ لها بحب جديد

يكفّرُ عن ذنْبٍ طائش

لم يألف طهرَ العهود

ويقفلُ باب الرّحيل

بالورد الأحمر...

يستفتي اللهفة

يذكّرها بأول لقاء

ويعزفُ لحن السهر

لأمنيةٍ مشاغبة

حقّقَتْ حلمَ العمر...

يعتذرُ لِسِنيِّ الوحدة

يؤنّبُ وجعًا صامتًا

يئنُّ في الذاكرة

ويشعلُ بلهيب نبضه

عتمةَ الأمل الضائع...

بعد كلّ خصام

تُشفى الآهات

ويغفو الرّمشُ مطمئنًا

في عناق مضرّج

بالأشواق..

قصص وجيزة (ق ق ج)

أقلام واعدة[1]

1) **ميرا ملحم أبو نصر**

خطأ مطبعي

جاء صوتُه على الهاتف كالنّدى، قائلًا لها:«أحبُّكِ».

توقّفَ قلبُها، أزهرَت مشاعرُها، غنّت، رقصَت، تزيّنَتْ. دخلَ مكتبَها جذابًا ساحرًا، راميًا بين يديْها قصّتَه الجديدة؛ «أحبُّكِ».

فنّان

زيّنَ كلماتُهُ، فوقعَت في زنزانتِه المذهّبة. غافلَتْهُ لِتتحرّرَ من أغلالِه. وجدَتْ نفسَها عاجزةً، عادَت إليْه، تنتظرُ لحظة الإعدام.

2) **رامي نعمة عيد**

صدمة

أعجبتْ به، تمنّت لو أنَّه حبيبَها، حتّى أصبحَ الزائرُ الدائمُ لأحلامِها، إلى أنْ دُقَّ بابُ البيتِ، وإذ به يدخل وفي يده وردةٌ حمراءُ، ابتسمتْ قائلةً في نفسِها: «تحقَّقَ الحُلُم»، ولكنّ سؤالَه عنْ أختِها شلَّ أفكارَها.

قناع

التقى بها في إحدى الحَفْلات، أُغرمَ بجمالِها ، وفي لقائهما الثاني أدركَ أنّ تلك الحفلةَ كانتْ حفلةً تنكّريةً.

3) **ملاك كمال**

الانتظار

هجرتها الأبجدية وما شعر بها سوى راقصٌ على خطوات الساعات، اهترأت كتفاحة قضمها الإنتظار.

خيبة

قال لها : ألفٌ أنا بلا همزة لا تهجريني

لم ترحل، لكنها كسرته .

(1) طلاّب في قسم الماستر الجامعة اللبنانيّة كلية الآداب والعلوم والإنسانية قسم اللغة العربيّة.

Effet de l'usage d'un dispositif d'analogie hydraulique sur l'apprentissage de l'électrocinétique au lycée

EL AHL Georges[1]

Rouadi (EL). Naim[2]

Résumé

Notre étude s'intéresse à l'enseignement des concepts de l'électricité élémentaire tels que la tension électrique U, l'intensité I du courant électrique et la résistance R d'un conducteur ohmique. Ces concepts étant abstraits posent des problèmes de compréhension et d'enseignement pour les apprenants et même d'enseignement pour les enseignants. Nous avons eu alors recours à un dispositif sous forme de vidéos permettant d'introduire ces concepts par approche analogique. L'objectif de ces vidéos est de donner sens à ces concepts et de créer des schèmes adéquats dans un milieu motivant permettant aux apprenants de dépasser les difficultés qu'ils éprouvent dans leur apprentissage.

Pour tester l'efficacité de l'approche analogique adoptée, nous avons administré à un échantillon de soixante-deux lycéens libanais un pré-test avant la perception des vidéos (le dispositif introduit) qui ont été suivies par un post test (par moyen numérique).

Un T-test a été effectué afin de comparer les notes des échantillons appariés. L'interprétation des réponses des apprenants et de leurs

(1) Enseignant de Physique aux Lycées Libanais, Doctorant au Laboratoire de Recherche en Education (LRE), Université Saint Joseph de Beyrouth

(2) Professeur Emérite en Didactique des Mathématiques, Laboratoire de Recherche en Education (LRE), Université Saint Joseph de Beyrouth

erreurs illustre l'existence des difficultés dans l'apprentissage ainsi justifie l'importance du dispositif.

Une analyse didactique et épistémique des tests a permis de mettre en évidence l'évolution des conceptions des apprenants et par suite l'efficience de cette analogie dans l'apprentissage des concepts de base de l'électrocinétique.

Mots clés : électrocinétique, analogie, hydro-électrique, abstraction, conceptions, potentiel, courant, résistance.

1- Introduction

La pandémie de COVID-19 a fait subir au système éducatif un choc sans précédent dans son histoire, bouleversant la vie des élèves apprenants, et même des enseignants. Les ministères de l'éducation tendent à assurer la continuité des apprentissages par le biais de l'enseignement à distance. Cette crise a stimulé l'innovation dans le secteur éducatif : outils, techniques et dispositifs d'apprentissage. Nous avons pensé à une initiative innovante permettant la poursuite d'activités d'enseignement à distance : l'enseignement à distance de l'électrocinétique par introduction de l'analogie hydro-électrique pour des apprenants en classe de première année secondaire au Nord du Liban.

Les apprenants n'arrivent pas à assimiler les concepts de l'électricité élémentaire. Ce n'est pas seulement mon expérience personnelle, mais cela a été mis en évidence par de nombreuses recherches menées dans le domaine de l'étude des circuits électriques. La littérature relative à ce domaine est assez vaste. Plusieurs recherches prouvent le grand intérêt des chercheurs pour la compréhension des origines des difficultés de l'enseignement et

de l’apprentissage des concepts de base de l’électricité élémentaire afin de proposer une solution améliorant l’apprentissage (voir par exemple Clément, 2008a ; Engelhardt et Beichner, 2004 ; Clément et Steinberg, 2002 ; Shipstone, 1985b)

Lors de l’enseignement des concepts de l’électricité élémentaire, les expériences peuvent être observées et même manipulées au laboratoire mais les concepts de base restent souvent abstraits pour la majorité des lycéens. Les effets du courant électrique dans un circuit donné sont visualisés mais la nature de ce courant échappe à la perception des apprenants. Les grandeurs liées à l’électricité élémentaire sont mesurables par des appareils de mesure mais elles sont inobservables.

Les concepts liés à l’électricité étant particulièrement problématiques en raison de leur nature abstraite et complexe, les apprenants rencontrent des difficultés à les comprendre.(Arnold et Millar, 1987 ; Mulhall, Brian et Gunstone, 2001 ; Miokovic, Ganzberger et Radolic, 2012). Cette abstraction renforce l’intention du chercheur de mener des recherches sur les conceptions et les perceptions des apprenants sur un circuit électrique simple.

Les recherches menées ont montré que le recours à une approche analogique peut servir parfois à concrétiser certains de ces concepts électriques abstraits. En ce sens, Lecourt met en évidence la nécessité du recours à l’analogie en disant: « Ce qu’on ne parvient pas à démontrer, on le donne analogiquement » (Lecourt, 2006). De plus, d’autres recherches ont été menées ayant pour objectif d’étudier dans quelle mesure la méthode analogique peut aider les apprenants à mieux assimiler les

concepts de l'électricité.(par exemple Johsua et Dupin, 2010 ; Paatz, Ryder, Shwedes et Scott, 2004 ; Clement et Steinberg, 2002 ;Gentner et Gentner,1983; Bullock, 1979).

Notre recherche s'intéresse à l'étude des caractéristiques de l'enseignement à distance de l'électricité élémentaire par la méthode analogique et son effet sur l'acquisition des apprenants de la classe de première année secondaire au Liban (âge de 15 ans). Elle prend appui sur certains concepts de base et sur des lois correspondantes au curriculum libanais (1997) de physique de cette classe.

Nombreuses sont les recherches qui se sont intéressées aux difficultés de l'apprentissage de l'électrocinétique (par exemple, Ouasri A., Ravanis K., 2017 ; Toussaint J., 2006 ; Mulhall P., McKittrick B., Gunstone R., 2001 ; Benseghir A., Closset J.L., 1993 ; Closset J.L., 1989). Reinders Duit et Christoph Von Rhöneck (1998) ont cité trois genres de difficultés qui obstruent l'apprentissage de l'électrocinétique :

- La difficulté à différencier les concepts « flux de courant » et « flux d'énergie » qui permettent de réguler les idées des apprenants sur la consommation du courant électrique.
- La difficulté à différencier les concepts « tension électrique » et « intensité du courant électrique » .
- La difficulté à introduire « l'idée de système dans un circuit électrique » . Ce qui permet aux apprenants de savoir que tout changement d'une grandeur variable ou réglable du circuit en n'importe quel point implique des changements simultanés d'autres grandeurs variables du circuit.

Ces difficultés d'apprentissage relevant de cette abstraction des concepts de l'électricité élémentaire et de la complexité du montage d'un circuit électrique nous poussent à élaborer une étude en ligne. Cette étude a pour objectif d'étudier l'efficacité du recours à l'enseignement par analogie Hydro–électrique sur l'apprentissage des concepts de base abstraits de l'électricité et sur le dépassement des conceptions erronées des apprenants concernant le fonctionnement des circuits électriques.

C'est une étude à la fois qualitative et quantitative. Elle est qualitative dans la mesure où elle s'intéresse à analyser les réponses des apprenants à des tests ; et quantitative puisqu'elle met en jeu des données numériques suite à la participation d'un certain nombre d'apprenants à cette expérimentation.

La recherche qualitative a pour but de développer les concepts qui aident à comprendre les phénomènes sociaux dans des contextes naturels (plutôt qu'expérimentaux), en mettant l'accent sur les significations, les expériences et les opinions de tous les participants (Mays et Pope, 1995).

La recherche qualitative englobe toutes les formes de recherche sur le terrain de nature non numérique, telles que les observations, l'analyse de documents, les entretiens, les images ou vidéos, etc (Mucchielli, 2011). Les avantages d'une collecte de données qualitatives bien menée résident précisément dans la richesse des données collectées et la compréhension plus en profondeur du problème étudié. Elles visent non seulement à décrire, mais aussi à aider à obtenir des explications plus significatives sur un phénomène. La recherche qualitative est également utile pour

générer des hypothèses (Sofaer, 1999).

Enfin, la recherche qualitative est toujours itérative : elle doit être revue à partir de suppositions, d'hypothèses ou des théories générales qui changent et se développent tout au long des étapes successives du processus de recherche.

La recherche quantitative permet de mieux tester des théories ou des hypothèses. L'étude quantitative ne converge que très rarement sur un seul cadre, elle en propose souvent plusieurs. Il faut alors les comparer et les combiner.(Giordano et Jolibert, 2016).

« La collecte de données est une phase de la recherche scientifique pour laquelle le chercheur doit définir la technique et/ou les outils qui seront utilisés principalement dans les recherches empiriques. Ils constituent des moyens de comprendre la perception et chercher des informations contenues dans le discours des sujets de recherche » . (Spagnol et al., 2016).

Les méthodes d'analyse quantitatives sont des procédés qui consistent à analyser statistiquement des informations recueillies (Mayer 2000).

Les méthodes mixtes combinent les méthodes qualitatives (QUAL) et quantitatives (QUAN) pour mieux répondre aux questions de recherche. Elles peuvent être choisies pour interpréter les résultats quantitatifs et généraliser statistiquement les résultats qualitatifs (Creswell et Plano Clark 2011; Johnson, Onewuegbuzie et Turner 2007; Pluye et Hong 2014; Tashakkori et Teddlie 2010).

Dans notre recherche, nous allons traiter dans la partie théorique la nature de l'analogie et sa nécessité de l'analogie dans les deux paragraphes:« L'analogie et la perception des concepts de l'électricité élémentaire par les apprenants » et «L'analogie dans l'enseignement / apprentissage de l'électricité élémentaire» ; dans

la suite de la recherche nous parlons des assises théoriques de la recherche : Recours à l'enseignement par l'approche analogique et ses processus, Motivation des apprenants lors de l'enseignement/ apprentissage par analogie, Nature des conceptions erronées des apprenants, Possibilité du Changement conceptuel; ensuite nous élaborons la question de notre recherche et finalement les avantages et les inconvénients de l'enseignement par approche analogique.

D'autre part, dans la partie pratique, nous présentons les objectifs de la recherche, l'échantillon et la démarche d'expérimentation : les étapes de l'expérimentation, la description du test, l'avis de quatre enseignants de physique concernant les tests et la comparaison du résultat des deux tests y compris, l'interprétation et la typologie des erreurs. Une conclusion clôture notre recherche.

2- L'analogie : nature et nécessité

Souvent les scientifiques se réfèrent à l'analogie pour proposer des hypothèses, concevoir des expériences, évaluer des résultats et même parfois pour établir des relations (Hofstadter & Sander 2013, Gentner & Smith 2012, Kurtz, Miao, Gentner, 2001, Gentner, Holyoak, Kokinov, 2001).

L'enseignement par analogie consiste à guider un sujet pour qu'il se réfère à une situation bien connue et assimilée de sa part afin

de résoudre un problème difficile à appréhender. (Dupin & Johsua, 1994).

2.1. L'analogie et la perception des concepts de l'électricité élémentaire par les apprenants

Certains didacticiens trouvent que les apprenants perçoivent l'électricité comme une sorte de fluide, de liquide, du matériel qui s'écoule de la pile vers les appareils branchés au circuit (Tiberghien et Delacote, 1976). Samuel Johsua, dans sa thèse (1985), soutenait l'idée que les apprenants, dans leur analyse des circuits électriques, avaient tendance à utiliser la métaphore du fluide en mouvement. Le courant électrique est considéré comme un fluide circulant dans des tuyaux, exactement comme l'eau dans un circuit de plomberie (Dupin et Johsua,1989). Pour cela, les didacticiens et les enseignants de physique se réfèrent à une démarche basée sur l'analogie entre l'électricité et un autre domaine tel que l'hydraulique et la mécanique (Mercier, Dequidt, 2015). Donc, les apprenants possèdent en électricité des conceptions erronées d'origine sociale (au quotidien suivant le sens de Vygotsky) qui entravent la compréhension des phénomènes électriques et créent des difficultés d'apprentissage.

2.2. L'analogie dans l'enseignement / apprentissage de l'électricité élémentaire

Selon Dominique Lecourt (2006), le mode de pensée par analogie est utilisé lorsqu'un domaine d'étude est difficile à apercevoir. Les grandeurs physiques liées à l'électricité élémentaire étant abstraites, alors il vaut mieux se référer à l'analogie dans l'enseignement des grandeurs physiques abstraites (Mercier-Dequidt, 2015).

Claude Chevassu (2019), affirme que l'analogie hydro-électrique assure une meilleure assimilation du phénomène mystérieux : l'électricité. L'étude des circuits hydrauliques peut faciliter la compréhension des circuits électriques et réciproquement. Il ajoute que le raisonnement basé sur l'approche analogique présente une efficacité didactique à condition de tenir compte des limites de cette démarche.

3- Assises théoriques de la recherche

Notre étude étaye la conjugaison des maintes assises théoriques basées sur l'approche analogique. Elle vise étudier si l'enseignement empruntant l'approche analogique favorise la motivation des apprenants à déceler leurs conceptions en électricité et à effectuer un changement conceptuel.

Nous allons tenir compte des conceptions des apprenants et de leurs représentations (soit connaissances au quotidien et parfois connaissances scientifiques) pour saisir les erreurs et leur donner leur efficacité pédagogique. Les erreurs sont au cœur de tout acte d'enseignement et le pain quotidien de l'enseignant, d'où le recours à la typologie des erreurs et à leur place dans la pratique enseignante. Pour cela, nous allons analyser les erreurs commises par les apprenants.

D'autre part, la motivation scolaire est un facteur prépondérant de réussite. Roland Viau (2009) définit la motivation comme étant:« un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un apprenant a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son

accomplissement afin d'atteindre un but» .

1.1- Recours à l'enseignement par l'approche analogique et ses processus

Etymologiquement, analogie vient du mot grec « analogia » où « ana » signifie « selon » , et «logia» prend ici le sens de « proportion » (Borella, 2000). Le terme désigne ainsi une similitude de rapports entre des choses distinctes, selon les définitions d'Aristote et d'Euclide.

Les concepts traités dans notre étude sont : La tension électrique, le potentiel électrique, l'intensité I du courant électrique, la résistance R d'un conducteur ohmique, la loi d'Ohm, la relation entre la résistance R d'un circuit et l'intensité I du courant dans ce circuit pour une même tension, les lois d'additivité des intensités et d'unicité des tensions pour un circuit en dérivation et la loi d'additivité des tensions pour un circuit en série. Ces concepts font partie du curriculum libanais de la première année du lycée.

Plusieurs types d'analogies sont utilisés pour enseigner les concepts de l'électricité élémentaire. Parmi ces analogies, nous citons : analogie hydraulique, énergétique (Dupin et Johsua, 1994), analogie avec le train et la chaîne du vélo (Closset, 1983 b), analogie avec les camionnettes (Bécu-Robinault et al., 2006), analogie avec le télésiège et les skieurs.

Parmi les différents types d'analogie avec les concepts de l'électricité, nous utilisons l'analogie hydro-électrique pour faire correspondance avec les concepts de l'électricité. Par exemple en s'appuyant sur le concept «courant d'eau» , nous prétendons faire ressortir celui du «courant électrique» ; et en s'appuyant

respectivement sur les concepts «altitude» et «différence d'altitude» , nous souhaitons faire ressortir ceux de la tension électrique et du potentiel électrique.

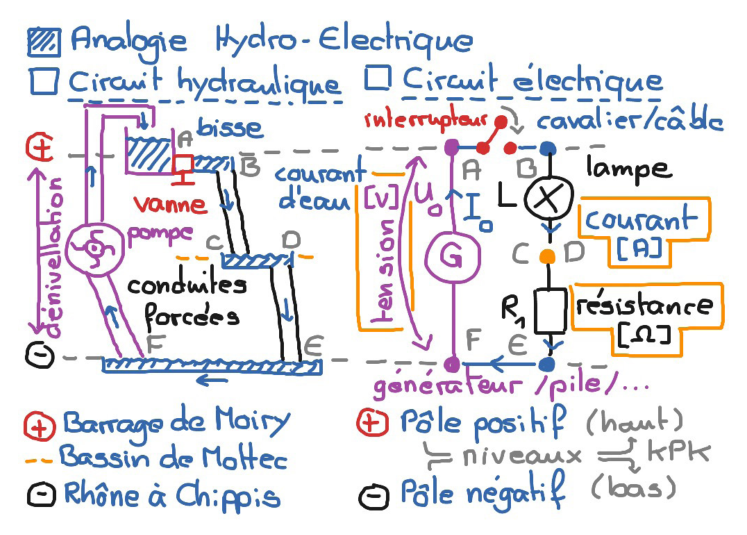


Figure 1 : Analogie hydro-électrique[1] (Patrick Poscio, 2013)

Dans cette figure, Patrick Poscio (2013) présente à droite un circuit électrique et à gauche, son analogue : le circuit hydraulique. A chaque composante du circuit électrique il fait correspondre son analogue hydraulique.

Le courant électrique circulant dans des fils électriques est analogue à un courant d'eau s'écoulant dans un circuit de tuyaux. Une pompe hydraulique, permettant de mettre le liquide sous pression et de le faire circuler, est équivalente en langage électrique à un générateur produisant une différence de potentiel responsable de la circulation des électrons dans le fil. La différence de pression entre deux points d'un circuit d'eau ou dénivellation est équivalente à la différence de potentiel, ou tension U. Le débit d'eau dans un

(1)https://www.showme.com/sh/?h=JMAjd4q page visitée le 4/ 7/ 2020

tuyau est l'équivalent à l'intensité I du courant électrique. La vanne est équivalente à un interrupteur. La résistance R d'un conducteur ohmique est liée à la section du tuyau. Lorsque la résistance R d'un conducteur ohmique est élevée, la conductance G ($G = 1/R$) est faible et cela correspond à une faible section du tuyau et par suite à un faible débit du courant électrique[1].

Selon Shawn Glynn (1995), la méthode analogique comporte six étapes :

-Introduire le concept cible ;

-Revoir le concept analogique ;

-Identifier les caractéristiques pertinentes de la cible et de l'objet analogique ;

-Mettre en correspondance des similitudes ;

-Indiquer où et quand l'analogie s'arrête ;

-Proposer des conclusions.

Au niveau des propriétés, par exemple, le fait de placer deux ou plusieurs conducteurs ohmiques en dérivation fait diminuer la résistance équivalente à cette association (concept cible introduit). Ce qui n'est pas évident pour les apprenants. Par analogie Hydro-électrique, il est possible de rendre la mission plus facile. Comme l'étroitesse des conduites limite le débit et l'ajout d'une ou de plusieurs conduites en dérivation permet d'augmenter le débit d'eau qui passe (concept analogique) ; analogiquement, le fait de placer des conducteurs ohmiques en dérivation fait augmenter

(1) https://nanopdf.com/download/enseignement-catholique-85_pdf, page visitée le 28/6/2020

l'intensité I du courant principal pour la même tension (similitudes) et cela explique la diminution de la résistance équivalente en cas de groupement en dérivation de deux ou plusieurs conducteurs ohmiques[1].

Comme le débit d'eau dans un tuyau dépend à la fois de la pression exercée par la pompe et de la section des tuyaux, alors l'intensité I du courant dans un circuit dépend de la tension délivrée par le générateur et de la résistance R des conducteurs et récepteurs.

Au niveau des lois, comme le débit d'eau est le même dans un circuit série traversant une même conduite ne subissant aucune dérivation ; par analogie, l'intensité I du courant électrique est la même pour un circuit série.

En conclusion, une relation de correspondance doit être tissée entre le domaine de référence (source) et le domaine cible (savoir à acquérir). Ces domaines doivent présenter des ressemblances pour pouvoir appliquer au domaine cible certaines propriétés ou relations du domaine de référence. (Cauzinille-Marmèche et al. 1985).

1.2- **Motivation des apprenants lors de l'enseignement/ apprentissage par analogie**

Selon Zhang (2014), l'enseignement par analogie est l'outil le plus efficace pour créer une situation réelle et active d'apprentissage. L'enseignement par analogie peut créer une situation réelle, motivante et active d'apprentissage : il permet aux apprenants de relier les savoirs à des phénomènes analogues, naturels de la vie

(1)https://nanopdf.com/download/enseignement-catholique-85_pdf, page visitée le 28/6/2020

réelle et donne sens aux concepts dans un champ de situations. De plus, il active l'influence des schèmes et facilite la compréhension des phénomènes abstraits à partir des références concrètes. La méthode de l'enseignement par analogie peut susciter la pensée réflexive des apprenants à travers la supposition des hypothèses. Elle permet aux apprenants de s'approprier un raisonnement logique nécessaire pour acquérir de nouvelles conceptions. La méthode analogique permet de renforcer la capacité des apprenants à résoudre les problèmes. Elle les aide dans le processus d'apprentissage, attire leur attention, suscite leur intérêt d'apprentissage et favorise leur motivation. (Zhang Fang, 2014)

1.3- Nature des conceptions erronées des apprenants

Les apprenants peuvent montrer une certaine maîtrise des connaissances en électricité élémentaire sans avoir acquis les significations physiques exactes de ses grandeurs (connaissances au quotidien). Ils n'arrivent même pas à résoudre des problèmes dans des contextes différents ni à construire des connaissances cohérentes ce qui les empêche d'atteindre une construction conceptuelle unique mais plutôt des ilots de connaissances qui ont un domaine d'application limité.(Mercier – Dequidt, 2015).

Michel Develay (1992) considère les conceptions comme étant des «théories personnelles» .Tiberghien (2003) les appelle «connaissances naïves» ou connaissances spontanées mises en œuvre par les individus dans des situations particulières. Guy Robardet et Jean-Claude Guillaud (1997), affirment que les conceptions ne sont pas dues au hasard mais elles proviennent des observations des individus ou des interactions sociales. Les

apprenants des classes secondaires ont un bagage de conceptions en électricité largement étendu : de part elles sont « naïves » et issues de la société et d'autre part elles sont « systématiques » et acquises de l'Ecole. Ces conceptions s'articulent les unes avec les autres et forment un réseau. Les nouvelles observations ou interactions enrichissent ces anciennes conceptions des apprenants qui évoluent en permanence (Duplessis, 2008 ; Halté, 1992).

Les recherches en didactique de la physique s'intéressent aux erreurs des apprenants en électrocinétique, à leurs conceptions ainsi qu'à leur origine. Ces recherches ont montré que l'enseignement de l'électrocinétique se heurte toujours à des difficultés d'apprentissage à base de conceptions. (Duit et Von Rhöneck, 1998 ; Mulhall et al., 2001 ; Robardet et Guillaud, 1997 ; Chang, Liu & Chen, 1998). Citons quelques types de ces conceptions erronées :

-Certains apprenants ne tiennent pas compte de la nécessité de fermeture d'un circuit pour le fonctionnement d'un composant électrique.(Closset, 1987 ; Chang et al., 1998). Ils considèrent que les lampes placées avant l'interrupteur ouvert brillent normalement et que seulement les lampes placées après cet interrupteur ne fonctionnent pas. Ce type de conceptions s'appelle «unifilaire ou unipolaire» .

-Un autre type de conceptions suppose l'existence de deux courants, chacun partant d'un pôle du générateur, circulant dans des sens opposés et se rencontrant dans un appareil électrique. (Closset, 1987). Cette conception contredit la définition du courant électrique qui est dû au déplacement des charges électriques. Ce type de conceptions s'appelle «conception des courants

antagonistes» .

–La conception de consommation et d'usure du courant électrique lors de son passage dans un appareil électrique: l'intensité du courant électrique traversant un dipôle électrique récepteur est inférieure en avant de ce récepteur à celle en amont de ce même récepteur (Michelet et al. 2007). Ils appuient cette conception par le fait que la pile finit par se vider après une certaine durée de fonctionnement.

–La conception qui consiste à considérer tout type de générateur comme étant un générateur de courant délivrant une même intensité indépendamment des composants du circuit et de la manière dont ils sont associés.(Joshua & Dupin, 1993 b).

–La conception du non distinction entre la tension électrique aux bornes d'un appareil et l'intensité du courant électrique circulant dans ce circuit. (Duit et Von Rhöneck, 1998). Ils n'arrivent pas à définir l'intensité I du courant ni la tension électrique aux bornes d'un appareil.

David Shipstone et al. (1988) montrent que ces conceptions erronées constituent des obstacles qui entravent l'apprentissage de l'électrocinétique.

1.4- **Possibilité du Changement conceptuel**

L'enseignant peut utiliser la situation–problème pour favoriser le développement d'un conflit cognitif permettant de générer des changements conceptuels assurant l'encouragement des apprenants pour l'acquisition de nouvelles connaissances et par suite leur progression (Barnier, 2002).

Parfois une conception évolue au cours de l'enseignement ; mais après une certaine durée, la conception erronée reprend la place de la conception construite au cours de l'enseignement. En ce sens, Colin Gauld (1986) cite l'exemple d'un apprenant qui considérait, avant l'enseignement, que le courant électrique est usé dans les appareils d'un circuit électrique. Mais une expérience réalisée avec un circuit série comportant une lampe et un ampèremètre lui montre que l'intensité du courant est la même avant et après la lampe. Donc, il a vu qu'il n'y a pas eu usure du courant électrique. A long terme après enseignement, cet apprenant revient à considérer le courant comme étant usé dans les appareils du circuit. Selon Gauld, apprenant a inconsciemment modifié son souvenir de la lecture des ampèremètres sans modifier sa conception ancrée dans son esprit. Pour cela, nous pouvons conclure que le changement conceptuel nécessite un travail long et continu.

En conclusion, les conceptions peuvent résister à l'enseignement et produire un conflit cognitif lorsqu'elles ne sont pas capables d'expliquer une observation. D'où la nécessité de faire émerger les conceptions et les représentations des apprenants surtout en électrocinétique afin de les réguler et de produire le changement conceptuel convenable.

Il est alors possible que le fait de recourir à des analogies de type hydraulique – électrique permettra aux apprenants de dépasser les conceptions erronées afin d'aboutir à une bonne assimilation des concepts et des lois de l'électrocinétique.

Une étude qualitative réalisée par Tom Bryce et Kenneth Mac Millan (2005), a permis de prouver que l'enseignement

par analogie favorise pour certains apprenants un changement conceptuel authentique. D'autre part, Hannelore Schwedes (1996) propose le raisonnement analogique hydro-électrique pour induire chez eux un changement conceptuel en électricité. De même, Brigitte Laliberté (2013) affirme, dans sa thèse de doctorat, que le raisonnement analogique contribue à mettre effectivement en œuvre un changement conceptuel.

Plusieurs types d'analogies sont utilisés dans l'enseignement de l'électricité : analogie hydraulique, énergétique (Dupin et Johsua, 1994), du train, de la chaine de vélo (Closset, 1983), des camionnettes, du télésiège et des skieurs, etc.

4- **Question de la recherche**

La revue de la littérature montre clairement un grand intérêt de la part des chercheurs en didactique de la physique qui se sont penchés sur l'étude de l'analogie Hydro-électrique. Dans ce paragraphe, nous énonçons la question de recherche issue du cadre théorique :

Le recours à la méthode analogique dans l'enseignement de l'électrocinétique (moyennant un dispositif hydro-électrique) favorise-t-il l'adaptation des apprenants aux concepts de base de l'électricité élémentaire ?

De cette question principale dérivent les sous - questions suivantes :

-L'enseignement par recours à l'analogie hydro-électrique permet-il aux apprenants de s'adapter mieux aux concepts de base de l'électricité élémentaire ?

–L’enseignement par recours à l’analogie hydro–électrique est–t–il susceptible de produire un changement conceptuel permettant aux connaissances liées aux concepts de l’électricité de remplacer les conceptions erronées des apprenants des classes secondaires ?

5- **Avantages et inconvénients de l’enseignement par la méthode analogique**

Les analogies jouent un rôle important dans la construction des connaissances. Le fait de recourir à cette méthode dans l’enseignement présente des avantages et pose de sérieux problèmes. (Dupin, Johsua, 1994). Ainsi nous sommes en présence des avantages et des inconvénients de cette analogie:

5.1– **Avantages :**

Nahum Kipnis (2005) a parlé de l’analogie permettant de réduire la complexité de certaines situations. Il a aussi insisté sur son rôle dans la réduction de la complexité des tâches de l’apprenant dans certains nombres de problèmes.

Mercier Dequidt C. et Morge L., suite à une analyse épistémique (isomorphisme structurel et relations biunivoques) et didactique (conceptions susceptibles d’être dépassées) de cette analogie ont montré que son utilisation présente des caractéristiques permettant de faire évoluer les conceptions des apprenants.

5.2– **Inconvénients :**

L’utilisation de l’analogie hors de son domaine de validité ne fournit pas des résultats honnêtes (Bécu– Robinault et al., 2006, p.958). Il est possible de pousser l’analogie hydro–électrique

beaucoup plus loin, hors de son domaine de définition. Par exemple, certaines propriétés du courant électrique s'écartent sensiblement du modèle basé sur un fluide, des tuyaux et des pompes. A titre d'exemple : l'ouverture d'un circuit électrique inhibe le courant électrique de circuler dans les appareils du circuit, mais un circuit d'eau permet le passage de l'eau même si le circuit est ouvert. L'eau continue à circuler jusqu'à ce que le circuit ait tendance à se vider.

De même le raisonnement analogique n'est pas rigoureux dans le cas où son domaine d'application n'est pas précisé. (Dupin, Samuel, 1994, p. 10). Une analogie ne peut pas résoudre tous les problèmes.

6- Objectifs de l'étude

Cette étude a pour objectif de faciliter l'adaptation des apprenants aux concepts de base de l'électricité élémentaire. La figure ci-dessous nous informe de la définition de l'adaptation.

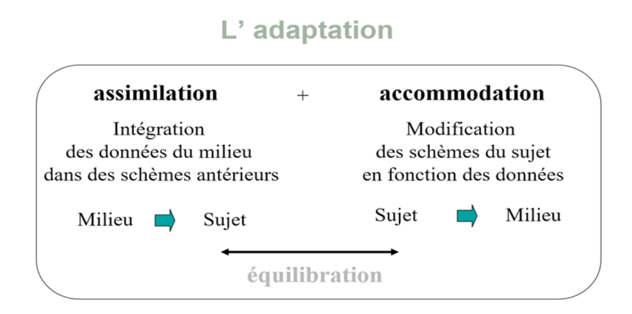


Fig. 2[1] :Chapitre E: « le constructivisme et le socioconstructivisme» (Revue Linguistique et Didactique), (2017).«Assimilation accommodation schème et équilibration Piaget»

(1)https://souad-kassim-mohamed.blog4ever.com/chapitre-4-theories-d-apprentissage-actuelles

Nous visons vérifier que le recours à un dispositif d'analogie constitue une stratégie d'enseignement et d'apprentissage permettant de donner sens aux concepts abstraits par intégration des données de l'électrocinétique du milieu dans des schèmes antérieurs de l'apprenant d'une part et créer ou modifier ces schèmes en fonction des donnés de l'électrocinétique d'autre part afin de lui permettre l'adaptation à des situations en électricité élémentaire dans un milieu motivant.

Vergnaud définit le schème comme l'organisation invariante de l'activité cognitive et gestuelle du sujet relativement à un type de situations donné[1].

Cette stratégie est scindée en deux :

L'enseignement par analogie hydro-électrique pourra assurer la concrétisation des concepts abstraits de l'électricité élémentaire et la familiarisation des apprenants de la classe de première année secondaire à ces concepts.

L'effet de cette méthode analogique sur l'apprentissage des concepts de base de l'électricité élémentaire pourra assurer le dépassement des conceptions erronées vers un niveau d'acquisition des connaissances scientifiques par les apprenants.

L'utilité d'une telle étude au Liban réside dans le fait que le curriculum libanais ainsi que les manuels scolaires de physique n'intègrent pas l'analogie hydro-électrique ou électro- mécanique de manières systémiques dans l'enseignement des concepts de l'électrocinétique. Pour cela, nous avons pris la décision de mettre en évidence les effets de cette méthode sur l'apprentissage des

(1) Philippe Clauzard, MCF, Université de la réunon, ESPE, Janvier 2015.

sciences physiques et plus précisément sur les concepts abstraits et en particulier les concepts de base de l'électricité élémentaire.

D'autre part, notre étude est réalisée durant la période temporelle où le Liban, comme la plupart des pays du monde, est soumis aux exigences de la pandémie COVID-19 et au confinement imposé par l'état libanais. Pour cela le recours à un dispositif en ligne était nécessaire pour assurer l'enseignement des concepts de base de l'électricité élémentaire.

7- Echantillon et démarche d'expérimentation

Il s'agit d'un échantillon de 62 apprenants de la classe de 2nde (10ème classe dans système de 12classes, âge moyen 15 ans) de quatre lycées du Liban Nord dont deux sont du secteur privé et les deux autres sont du secteur public. Le nombre apprenants des deux secteurs est presque le même.

Notre étude est à la fois qualitative et quantitative. Il s'agit de construire un modèle complet de la situation. La méthode mixte (qualitative et quantitative) permet une compréhension plus complète et plus approfondie du phénomène étudié qu'une approche qualitative ou quantitative seule. Le pouvoir de généralisation du résultat est contraint par l'impossibilité de faire participer un nombre important d'apprenants surtout que l'étude est faite à distance à cause du confinement demandé par l'Etat suite à la pandémie COVID-19).

Le curriculum libanais (de 1997) consacre quatre à cinq séances pour expliquer les concepts traités par analogie une durée de 4 à 5 séances. De même, nous avons eu besoin de 4 séances pour traiter ces mêmes concepts par l'approche analogique.

7.1– Les étapes de l’expérimentation

Une première étape consiste à envoyer aux apprenants de l’échantillon, via « Whatsapp » , un pré–test[1]. Il a pour objectif de tester les acquis de chacun des apprenants des classes de première année secondaire admis en deuxième année secondaire (au Liban, le cycle secondaire est formé de trois années).

À la deuxième étape, nous avons enregistré des vidéos[2] où nous avons expliqué les concepts de base de l’électricité élémentaire cités ci–dessus ainsi que les lois et les propriétés qui lui sont liées. Ces explications sont basées sur l’enseignement par analogie hydro–électrique. Nous avons envoyé les vidéos à chaque apprenant via « Whatsapp » . Ensuite nous avons demandé à chacun d’eux de les visualiser attentivement.

Les séances enregistrées comportent trois vidéos : une première vidéo[3] de durée 17 minutes, est consacrée à introduire, par analogie, les concepts de base de l’électricité élémentaire tels que le potentiel électrique, la tension électrique et l’intensité du courant électrique. Une deuxième vidéo[4]sert à introduire le concept de résistance d’un conducteur ohmique, son analogie en hydraulique et l’effet de sa grandeur sur l’intensité I du courant électrique. Cette vidéo dure 6 minutes. Une troisième et dernière vidéo[5] consiste à élaborer,

(1) Voir Annexe 1

(2)https://www.youtube.com/watch?v=FqDnd1t0fug
https://www.youtube.com/watch?v=4iXh5YD2yOg
https://www.youtube.com/watch?v=dHsSoA1bi6A

(3)https://drive.google.com/file/d/1Dq1R6yaMyKyIcnOKQ–1xzAM3LDCWMhHf/view?usp=sharing

(4)https://drive.google.com/file/d/1gu3fmhxv484vps6B13wDAfWB_c0Nv3rg/view?usp=sharing

(5)https://drive.google.com/file/d/1n7chQs2Z1wu4DBmm5BKvhtPCM3p7z99G/view?usp=sharing

par analogie, la correspondance entre les circuits électriques comportant des conducteurs ohmiques en série ou en dérivation et les circuits hydrauliques. La durée de cette dernière vidéo est de 10 minutes. Ces trois vidéos constituent une phase d'enseignement/ apprentissage placée entre le pré-test et le post test.

Finalement, à la troisième étape, nous avons envoyé aux apprenants et toujours via « Whatsapp » un post-test[1], dont le niveau est équivalent à celui du pré-test. Le but de ce post – test est de mettre en évidence l'effet de l'usage du dispositif et de ce type d'enseignement (par la méthode d'analogie) sur l'acquisition des apprenants en électricité élémentaire et sur leur progression.

Tout cela a eu lieu grâce à l'application «Whatsapp» puisque nous avons exécuté cet article durant la phase où il y avait au Liban et dans tout le monde le virus «Corona» ou «COVID-19» . Ceci a constitué un obstacle pour cette recherche puisque nous ne sommes pas capables de poursuivre, en présentiel, les apprenants et de vérifier s'ils ont vraiment visualisé les vidéos enregistrées. D'autre part, nous ne pouvons pas contrôler les apprenants interrogés s'ils ont eu recours à des ressources qu'ils disposent et qui leur permettent de répondre aux questions des deux tests.

7.2- Description des tests :

Le pré-test[2] est constitué de neuf exercices couvrant les niveaux taxonomiques: compréhension, application et analyse.Ces exercices traitent les définitions des concepts : potentiel électrique, tension électrique, Intensité du courant électrique et résistance d'un conducteur ohmique ; la loi d'unicité des tensions et la loi

(1) Voir Annexe 2

(2)Voir Annexe 1

des nœuds dans un circuit en dérivation ; la loi d'additivité des tensions dans un circuit série ; la loi d'Ohm ainsi que la relation de proportionnalité entre la résistance R d'un conducteur ohmique et l'intensité I du courant électrique pour une tension constante. Le post test[1] est équivalent au pré–test au niveau du nombre d'exercices, des niveaux taxonomiques, des objectifs et des concepts étudiés. La durée consacrée pour chacun des tests est de 60 minutes. Une fois cette durée est écoulée, tous les apprenants doivent envoyer leurs réponses sur « google forms » .

7.3– Avis de quatre enseignants de physique concernant les tests

Nous avons interrogé quatre enseignants de physique de la classe concernée (classe de 2[nde]) en ce qui concerne les tests et plus précisément la difficulté inhérente de chaque exercice, et s'ils recouvrent suffisamment la partie électrique du curriculum libanais:

(1) Voir Annexe 2

	Nombre d'années dans l'enseignement	Secteur privé – public	Avis à propos des tests
Premier Enseignant	30	Les deux	Tests compatibles avec le curriculum libanais. Le Niveau taxonomique des tests est varié.
Deuxième Enseignant	20	Public	Les tests couvrent la majorité des concepts de l'électricité élémentaire du curriculum libanais. Les exercices sont clairs et bien choisis. Ils demandent du côté des apprenants une attention.
Troisième enseignant	10	Public	Les exercices des deux tests couvrent la totalité de la partie électricité du curriculum libanais et ils appartiennent aux différents niveaux taxonomiques de la compréhension à l'analyse.
Quatrième enseignant	2	Privé	Tests faciles. Niveaux acceptables. Les exercices demandent le recours à la logique de la part des apprenants. Ces derniers doivent comprendre tous les concepts de l'électricité élémentaire pour répondre correctement aux questions des tests.

Ces avis favorables des enseignants ayant une variété d'années d'expériences dans l'enseignement donnent aux tests une licence de validité et affirment l'utilité de cette méthode. A ces avis, s'ajoute celui d'un chercheur en didactique qui affirme que les

exercices couvrent la totalité de la partie électricité du curriculum libanais et ils sont clairs et bien choisis.

8- **Comparaison du résultat des deux tests : interprétation et typologie des erreurs**

Dans le tableau présenté dans l'annexe 3 nous dressons le niveau cognitif de chaque question, le pourcentage de réponses correctes pour le pré-test et le post-test ainsi qu'une analyse des réponses des apprenants à chaque question.

La comparaison et l'étude des réponses des apprenants au pré-test et au post-test ainsi que l'interprétation de leurs erreurs nous permettent de faire des conclusions concernant l'enseignement par la méthode analogique et son effet sur l'apprentissage des concepts et des lois de l'électricité élémentaire. Nous élaborons ci-dessous les remarques tirées de ces tests :

-Certaines erreurs sont dues à des confusions en Mathématiques. (Par exemple la question 3.2 du troisième exercice des tests)

-D'autres erreurs sont dues à une mal-compréhension des consignes. (C'est le cas du premier et du deuxième exercice)

-L'enseignement basé sur l'analogie hydro-électrique ne peut pas influencer sur les fautes de calcul et les erreurs dues à une mal-compréhension des consignes. Pour cela les trois premiers exercices n'ont pas subi une amélioration remarquable suite à l'introduction de l'analogie dans l'enseignement.

-Suite à l'introduction de la méthode analogique dans l'enseignement, le pourcentage des réponses correctes s'est haussé pour la plupart des questions des exercices du post - test.

–Concernant les exercices dont le traitement est basé sur des propriétés et des lois en électricité qui sont déjà traitées dans des classes précédentes, le taux des réponses correctes est déjà élevé même avant l’enseignement par la méthode analogique. Cet enseignement n’a permis d’élever le taux de réponses correctes que légèrement. C’est le cas des exercices 1, 2 et 3.

–L’enseignement par la méthode analogique n’a pas produit une modification remarquable pour les questions dont le niveau taxonomique est limité à la compréhension et à l’application des relations et des lois de l’électrocinétique. Comme c’est le cas de l’exercice 3 où l’objectif est d’appliquer la loi des nœuds et l’exercice 5 où l’objectif est de calculer la résistance équivalente à un groupement de conducteurs ohmiques.

–Suite à l’enseignement par la méthode analogique, les apprenants arrivent à différencier les concepts de l’électricité (tension, intensité, énergie, …). Le mode d’analyse et d’interprétation des phénomènes s’est amélioré. Donc, les exercices de niveau taxonomique de l’ordre d’analyse et d’évaluation sont largement affectés positivement par ce type d’enseignement, comme c’est le cas des exercices 7, 8 et 9.

–Un grand nombre d’apprenants retiennent par cœur des formules et les appliquent sans tenir compte des limites d’application de chacune d’elles. Par exemple la relation réduite et directement applicable permettant de calculer la résistance équivalente à deux conducteurs ohmiques en dérivation (produit des résistances sur leur somme) ne peut être utilisé que dans le cas de deux conducteurs ohmiques. Nous remarquons que les apprenants

l'appliquent même dans le cas de trois conducteurs ohmiques, comme c'est le cas de l'exercice 5.

-Un certain nombre de conceptions erronées des apprenants est remplacé par les connaissances correspondantes. Par exemple, dans l'exercice 7, le fait de modifier le groupement des conducteurs ohmiques et par suite la résistance équivalente d'un circuit alimenté par un même générateur ne permet pas à l'intensité du courant électrique de conserver sa valeur.

En conclusion, il nous paraît que les exercices dont la résolution demande une analyse et qui font partie du niveau taxonomique élevé et complexe présentent une élévation remarquable du taux des réponses correctes suite à l'introduction de la méthode analogique.

9- En guise de conclusion

Les réponses des apprenants aux questions des tests ainsi que leur analyse nous ont permis d'élaborer les conclusions suivantes comme réponses aux interrogations posées suite au cadre théorique :

1.1- L'enseignement par analogie permet à certains apprenants de dépasser certaines erreurs liées à leurs conceptions préalables et à s'adapter aux concepts de base de l'électicité.

Les conceptions des apprenants concernant certains concepts de l'électricité élémentaire tels que «la tension électrique» et l'interdépendance «Intensité du courant électrique, résistance du conducteur ohmique et tension électrique» étant erronées, une utilisation convenable de l'analogie hydro-électrique suscite

davantage les apprenants à dépasser certaines de leurs conceptions erronées.

La proportion d'apprenants, qui, après avoir eu recours à la méthode analogique dans l'enseignement, ont présenté un usage du langage analogique pour définir certains concepts de l'électricité élémentaire est fort encourageante. Plus que 20% des apprenants ont présenté un changement de leurs conceptions et cela apparaît clairement dans le langage utilisé par les apprenants dans les problèmes de synthèse où le pourcentage de réponses correctes a largement progressé.

Suite à l'enseignement par analogie, les apprenants sont conscients du fait que tout changement local dans le circuit implique un changement global dans tout le circuit. Une augmentation de 25 % du taux de réponses correctes entre le prétest et le post-test nous permet de conclure que les apprenants testés sont devenus capables de faire une analyse plus structurée de la situation. Ainsi, suite à cet enseignement par la méthode analogique, plusieurs apprenants parmi ceux qui ont participé aux tests sont convaincus que le circuit comportant des conducteurs ohmiques en dérivation est parcouru par un courant d'intensité plus grande que celle du circuit où les conducteurs ohmiques sont branchés en série (sachant que tous ces conducteurs sont identiques).

1.2- L'enseignement de l'électricité élémentaire basé sur l'analogie hydro-électrique produit un changement conceptuel.

Chaque apprenant a une perception incomplète du monde. Jean Pierre Astolfi et Develay (1989) affirment que tout apprentissage vient interférer avec un déjà-là conceptuel qui est parfois faux mais

qui sert de systèmes d'explication efficace pour l'apprenant.

Suite à une lecture de l'ensemble des réponses des apprenants au pré–test et au post–test, il nous semble qu'il y a des traces de changement conceptuel chez certains, surtout pour les problèmes de synthèse qui demandent une analyse de la part des enseignants. C'est le cas des questions étudiant l'effet de la grandeur de la résistance d'un conducteur ohmique d'un circuit sur l'intensité I du courant électrique pour une tension constante, le rôle de la nature de l'association des conducteurs (série ou dérivation) sur l'intensité I du courant électrique et même les exercices traitant les lois d'additivité et d'unicité de la tension. A partir des réponses des apprenants au post test, nous remarquons une modification des schèmes existants, leur évolution vers une conception plus développée et plus organisée. Il nous paraît que la méthode analogique hydro–électrique est le motif du changement conceptuel de plusieurs conceptions du circuit électrique chez les apprenants.

10- Conclusion

L'analyse de l'ensemble des items montre que des progrès peuvent être réalisés chez certains apprenants surtout pour les concepts qui se rapportent à des niveaux taxonomiques tels que l'analyse et la synthèse. L'interprétation et la justification menées par des apprenants peuvent devenir plus cohérentes et plus logiques. Les analogies peuvent jouer un rôle prépondérant dans la régulation des acquis des apprenants.

L'analogie hydro–électrique peut assurer une régulation cognitive chez certains apprenants. Cette régulation pourra avoir lieu par introduction d'un enseignement basé sur une analogie hydro–

électrique servant à ajuster les pré–acquis des apprenants en électricité élémentaire. C’est ce qu’on désigne par « autorégulation » qui reflète une répercussion sur l’effet bénéfique du dispositif numérique. Il nous semble que cette analogie assure une meilleure adaptation à cette discipline : l’électricité.

BIBLIOGRAPHIE

Livres

ASTOLFI Jean Pierre et DEVELAY Michel (1989), La didactique des sciences, Paris : Presses Universitaires de France.

BORELLA Jean (2012), Penser l'Analogie, Collection Théôria, édition L'harmatton.

CRESWELL, J. W. et CLARK, V. L. P. (2011). Designing and conducting mixed methods research (2e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

DEVELAY Michel (1992), De l'apprentissage à l'enseignement : pour une épistémologie scolaire, ESF.

DUHEM Pierre (1906), La théorie physique : son objet, sa structure, Paris : Chevalier et Rivière.

DUPIN Jean Jacques & JOHSUA Samuel (1989), Représentations et modélisations : le débat scientifique dans la classe et l'apprentissage de la physique, Lang & Cie – Herbert.

GENTNER Dedre, HOLYOAK Keith J. & KOKINOV Boicho (Eds.). (2001), Theana logical mind: Perspectives from cognitive science, The MIT Press.

GUILLAUD Jean-Claude, ROBARDET Guy (1997), Eléments De Didactique Des Sciences Physiques. De la recherche à la pratique, théories, modèles, conceptions et raisonnement spontané, Pédagogie d'aujourd'hui.

JOHSUA Samuel & DUPIN Jean-Jacques (1993 b), Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques, Presses

Universitaires de France PUF.

LECOURT Dominique (2006), Dictionnaire d'histoire et philosophie des sciences (Presses Un.). Presses Universitaires de France (PUF).

Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M-C., Turcotte, D. & collaborateurs. (2000). Méthodes de recherche en intervention sociale (2ème éd.). Boucherville: Gaëtan. Morin Éditeur.

MUCCHIELLI A, (2011). Dictionnaire des methodes qualitatives en sciences humaines, Paris, Armand Colin.

Spagnol, Carla, L'Abbate Solange, Monceau Gilles et Jovic Ljiljana, (2016). Dispositif socianalytique : instrument d'intervention et de collecte de données en recherche qualitative en soins infirmiers. Recherche en soins infirmiers, 124, 108-117.

TASHAKKORI, A. et TEDDLIE, C. (2010). Handbook of mixed methods in social and behavioral research. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

TOUSSAINT Jacques, Didactique Appliquée de la Physique–Chimie, Paris : Nathan (2006)

VIAU Rolland (2009), La motivation en contexte scolaire, Pratiques Pédagogiques : Bruxelles – De Boeck.

HALTÉ Jean François (1992), La didactique du français. Presses Universitaires de France (PUF).

Articles et conférences

ARNOLD, M., & MILLAR, R. (1987). Being constructive: An alternative approach to the teaching of introductory ideas in

electricity. International Journal of Science Education, 9(5), 553-563.

BARNIER Gérard., Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement, Notes de conférence, Aix Marseille: Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de l'Académie d'Aix Marseille, 2002, p 8

BECU-ROBINAULT Karine, BUTY Christian& GAIDIOZ Pierre (2006), « Démarche d'investigation et introduction d'un modèle électrocinétique en classe de cinquième » , Bulletin de l'Union Des Physiciens, Vol. 886, p. 955 – 964.

BENSEGHIR A., CLOSSET J.L., Prégnance de l'explication électrostatique dans laconstruction du concept de circuit électrique : points de vue historique et didactique,

Didaskalia, 12, pp. 31–47 (1993)

BRYCE Tom & MAC MILLAN Kenneth (2005), « Encouraging conceptual change: The use of bridging analogies in the teaching of action-reaction forces and the at rest condition in physics » , Vol. 27, number 6, p. 737 – 763.

CAUZINILLE-MARMÈCHE Evelyne, MATHIEU Jacques & WEIL-BARAIS Annick (1985), « Raisonnement analogique et résolution de problèmes » ,L'année Psychologique, n°85, p. 49-72.

CHANG Kuo-En, LIU Sei-Hua & CHEN Sei-Wang (1998), A testing system for diagnosing misconceptions in DC electric circuits. Computers & Education, Vol. 31, number 2, p. 195 – 210.

CHEVASSU Claude (2019), « Analogies entre hydraulique et électricité ».http://mach.elec.free.fr/divers/analogies_entre_hydraulique_et_electricite.pdf

CLEMENT, J. J. (2008a). Model based learning and instruction in science. In J. Clement& M. A.

CLEMENT, J. J., & STEINBERG, M. S. (2002). Step-wise evolution of mental models of electric circuits: A “learning-aloud” case study. The Journal of the Learning Sciences, 11(4), 389-452.

RAMIREZ Rea (Eds.), Model based learning and instruction in science (pp. 1-9). USA: Springer.

CLOSSET Jean-Louis (1987), « Les obstacles à l’apprentissage de l’électrocinétique » , Bulletin de l’Union Des Physiciens, n° 716, p. 931 - 949

DUIT Reinders & VON RHONECK Christoph (1998), « Learning and understanding key concepts in electricity » , In Andrée Tiberghien, E. Leonard Jossem & Jorge Barojas (Eds.), Connecting research in physics education, p. 1-10.

DUPIN Jean Jacques & JOHSUA Samuel (1989), « Analogies and modeling analogies in teaching: Some examples in basic electricity » . Science Education, Vol. 73, number2, p. 207-224.

DUPIN Jean Jacques & JOHSUA Samuel (1994), « Analogies et enseignement des sciences : une analogie thermique pour l’électricité » , Didaskalia, INRP Lyon, n°3, p. 9 – 26.

DUPLESSIS Pascal (2008), Conceptions des élèves au centre de la didactique de l’information, Séminaire du GRCDI.

ENGELHARDT P. V., & BEICHNER, R. J. (2004). Students' understanding of direct current resistive electrical circuits. American Journal of Physics, 72(1), 98-115.

GAULD Colin (1986), Models, meters and memory, Research in Science Education, Vol. 16, p. 49 – 54.

GENTNER Dedre & SMITH Linsey (2012), « Analogical reasoning» , In V. S. Ramachandran (Ed.) Encyclopedia of Human Behavior (2nd Ed.). p. 130-136. Oxford, UK: Elsevier.

GIORDANO Yvonne et JOLIBERT Alain, « Pourquoi je préfère la recherche quantitative/Pourquoi je préfère la recherche qualitative » , Revue internationale PME, Volume 29, numéro 2, 2016, p. 7–17

GLYNN Shawn (1995), «Conceptual bridges: Using analogies to explain scientific concepts» , The Science Teacher, Vol. 62, number 9, p. 25.

JOHNSON, R. B., ONEWUEGBUZIE, A. J. et TURNER, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. Journal of Mixed Methods Research, 1(2), 112-133.

KIPNIS Nahum (2005), «Scientific Analogies and Their Use in Teaching Science » , Science and Education, Vol. 14, p. 199-233.

KURTZ Kenneth, MIAO Chun-Hui & GENTNER Dedre (2001), « Learning by analogical bootstrapping » . Journal of the Learning Sciences, vol. 10, number4, p. 417–446.

MAYS N., et POPE C. (1995), « Qualitative research : Rigour and qualitative research» , BMJ, 311 (6997), pp 109 – 112.

MICHELET Sandra, Adam Jean Michel & Luengo Vanda (2007), « Adaptive learning scenarios for detection of misconceptions about electricity and remediation » , International Journal of Emerging Technologies in Learning, Vol. 2, number 1, p. 1 – 5.

MIOKOVIC Zelijka, GANZBERGER Sanja, RADOLIC Vanja (2012), «Assessment of the university of Osijek engineering students' conceptual understanding of electricity and magnetism» , Tehnicki Viesnik 19 (3): 563-572.

MOHAMED KASSEM Souad (2017), « Le constructivisme et le socio-constructivisme » , LINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE.

MULHALL Paméla, MCKITTRICK Brian & GUNSTONE Richard (2001), « A perspective on the Resolution Confusions in the Teaching of Electricity » , Research in Science Education, Vol. 31, number4, p. 575-587.

OUASRI A., RAVANIS K., Analyse des compétences des élèves de tronc communmarocain en résolution de problèmes d'électricité (dipôles actif et passif), European Journal of Education Studies, 3(111), pp. 1–28, (2017)

PLUYE, P. et HONG, Q. N. (2014). Combining the power of stories and the power of numbers: mixed methods research and mixed studies reviews. Annual Review of Public Health, 35, 29-45.

POSCIO Patrick (2013), Analogie hydro-électrique, https://www.showme.com/sh/?h=JMAjd4q

SCHWEDES Hannelore (1996), « Analogy oriented formation of mental models in electricity» . In R. Duit, &Ch. Von Rhöneck,

Eds.,Lernen in den Naturwissenschaften, Kiel; Germany: Institute for Science Education at the University of Kiel (in press).

SHIPSTONE David (1985b). Electricity in simple circuits. In R. Driver, E. Guesene and A. Tiberghien (Eds.), Children's ideas in science (pp.33-51). Milton Keynes: Open University Press.

SHIPSTONE David, VON RHONECK Christoph, JUNG W, KARRQVIST Christina, DUPIN Jean Jacques, JOHSUA Samuel et LICHT Paul, (1988), « A study of secondary students' understanding of electricity in five European countries » , International Journal of Science Education, Vo l. 10,number 3, p. 303 - 316.

SOFAER S. (1999), « Qualitative methods : What are they and why use them ? » Health Serv Res, 34 (5 Pt 2), pp.1101 - 1118.

TIBERGHIEN Andrée et DELACOTE Goery (1976). « Manipulation et représentations de circuits électrique simples chez des enfants de 7 à 12 ans » . Revue Française de Pédagogie, p. 32-44.

TIBERGHIEN Andrée (2003), Des connaissances naïves au savoir scientifique, Synthèse commandée par le programme « École et sciences cognitives » UMR GRIC, CNRS, Université Lumière Lyon 2.

Vergnaud, G. (2011). La pensée est un geste Comment analyser la forme opératoire de la connaissance. Enfance, 1, 37-48.

Thèses et Mémoires

CLOSSET J.-L. (1983). Le raisonnement séquentiel en électrocinétique. Thèse 3ème cycle – Paris 7.

LALIBERTE Brigitte (2013), Incidence du raisonnement analogique et des croyances épistémiques sur le changement conceptuel intentionnel en apprentissage des sciences au primaire. Exploration de la flottaison, Thèse de doctorat, Université du Québec à trois rivières en association avec Université du Québec à Montréal.

FANG ZHANG (2014), L'application de l'analogie dans l'enseignement du français en Chine, Thèse de doctorat, Ecole doctorale Langages, Idées, Sociétés, Institutions, Territoires - Dijon

MERCIER-DEQUIDT Clotilde (2015), Étude des conditions d'efficacité d'une analogie mécanique instrumentée pour l'enseignement de l'électrocinétique en terminale scientifique, Thèse de doctorat, Université Clermont – Université Blaise Pascal.

RACINE Chantal (2016), Stratégies pédagogiques et leur effet sur la motivation et l'engagement des étudiants en sciences au collégial, Mémoire d'une maîtrise en Sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke.

Annexes

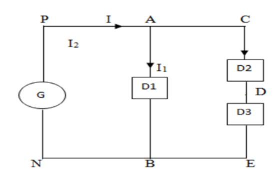
Annexe 1 – Prétest – Analogie Hydro–électrique

Annexe 1 - Prétest - Analogie Hydro-électrique

Adressé aux élèves de la 1[ère] année secondaire passant en 2[ème] année secondaire.

Durée : 60minutes Juillet 2020 Le pré-test comporte 9 exercices.

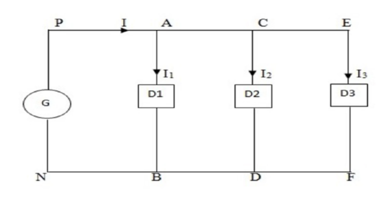
Exercice 1 : Situation : Considérons le montage de la figure ci-dessous sachant que :



U_{PN} = 4,5 V ; U_{DE} = 2,1 V.

Problème : Calculer les valeurs des tensions : U_{CF}= ----------, U_{CE}= --------- et U_{AB}= ----------

Exercice 2 : Situation : Considérons le montage électrique constitué d'un générateur et de trois dipôles D_1, D_2 et D_3 placés comme la montre la figure ci-dessous.

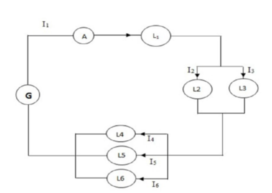


Problème : Choisir la ou les bonne(s) réponse(s) et justifier votre (ou vos) choix sur la ligne correspondante : a), b),…..

a) $I = I_1 = I_2 = I_3$
b) $I = I_1 + I_2 + I_3$
c) $U_{PN} = U_{AB} = U_{CD} = U_{EF}$
d) $U_{PN} = U_{AB} + U_{CD} + U_{EF}$

Justifier votre (ou vos) réponse(s).

Exercice 3 : Situation : Considérons le montage de la figure ci-dessous où toutes les lampes sont identiques.



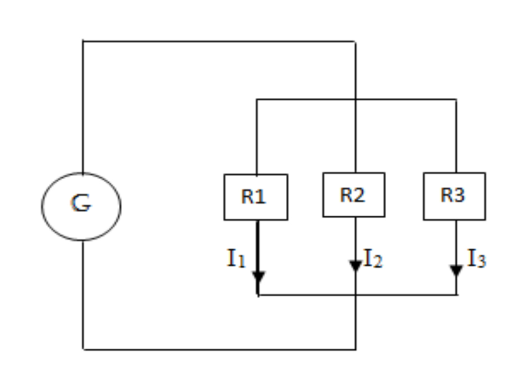
L'ampèremètre indique 0,12 A.

Problème : Déterminer l'intensité du courant dans

chaque lampe

I_1 = --------; I_2 = --------; I_3 = -------- ; I_4 = --------- ; I_5 = --------- ; et I_6 = -------- .

Exercice4 :



Situation : Considérons un circuit électrique constitué d'un générateur G et de 3 conducteurs ohmiques de résistances $R_1 = 10\ \Omega$, $R_2 = 30\ \Omega$ et $R_3 = 20\ \Omega$ parcourus par les courants électriques d'intensités respectives I1, I2 et I3.

Problème :Choisir la ou les bonne(s) réponse(s) et justifier votre (ou vos) choix sur la ligne correspondante : a), b),…..

a) $I_1 > I_2 > I_3$. b)$I_2 > I_3 > I_1$ c)$I_3 > I_1 > I_2$
b) $I_1 > I_3 > I_2$
c) $I_1 = I_2 = I_3$

Justifier votre (ou vos) réponse(s).

____

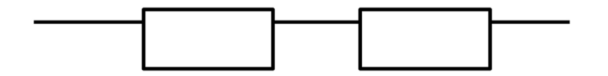
____

Exercice 5 :

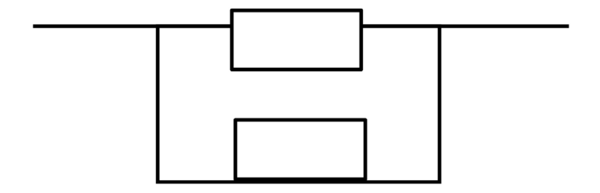
Pour une même tension U débitée par un générateur de tension constante, dans quel sens varie (augmente ou diminue) l'intensité I du courant lorsque la résistance R augmente. Justifier votre réponse.

Exercice 6 :

Deux conducteurs ohmiques identiques de résistances R chacun sont branchés en série. Exprimer, en fonction de R, la résistance équivalente à ce groupement série.

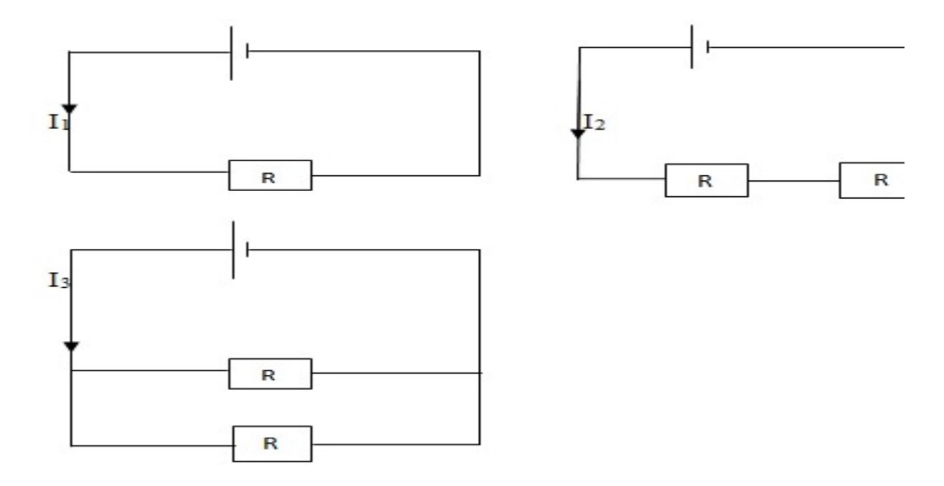


Les deux conducteurs ohmiques sont branchés maintenant en dérivation. Que devient l'expression de la résistance équivalente



Exercice 7 : Situation : Tous les conducteurs ohmiques ont la même résistance R.

La pile est la même pour tous les circuits.



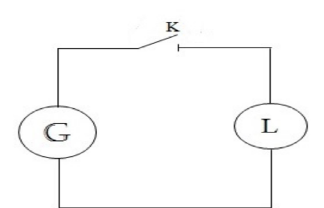
Problème :Choisir la ou les bonne(s) réponse(s) et justifier votre (ou vos) choix sur la ligne correspondante : a), b),…..

a) $I_1 < I_2 < I_3$ b) $I_3 < I_2 < I_1$ c) $I_1 = I_2 < I_3$
d) $I_3 < I_1 = I_2$ e) $I_2 < I_1 < I_3$

____
____

Exercice 8 :
Expliquer en une ligne chacune des notions ci-dessous :
1) Potentiel électrique (V). 2)Tension électrique (U). 3) Intensité du courant (I).

____



____

Exercice 9 :

Situation :Le montage ci-dessous est constitué d'une pile G, des fils et d'une lampe L.

1-Comment se comporte la pile lorsqu'on ferme l'interrupteur k?

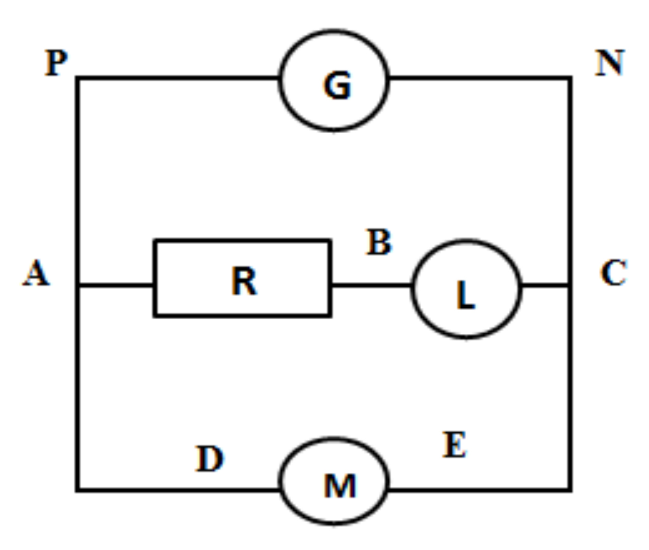
____

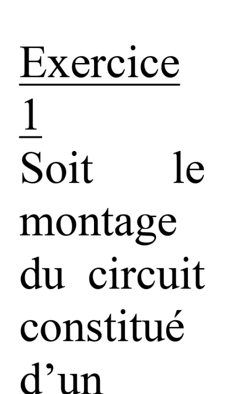
____

2- Que se passe-t-il dans les fils quand la lampe s'allume ?

3-Que se passe-t-il alors dans la lampe ?

Post-test - Analogie Hydro-électrique





Exercice 1

Soit le montage du circuit constitué d'un générateur (G), d'un moteur (M), d'un conducte ohmique de résistance (R) et d'une lampe (L). Sachant que $U_G= U_{PN}=20V$ et $U_R= U_{AB}= 3V$.

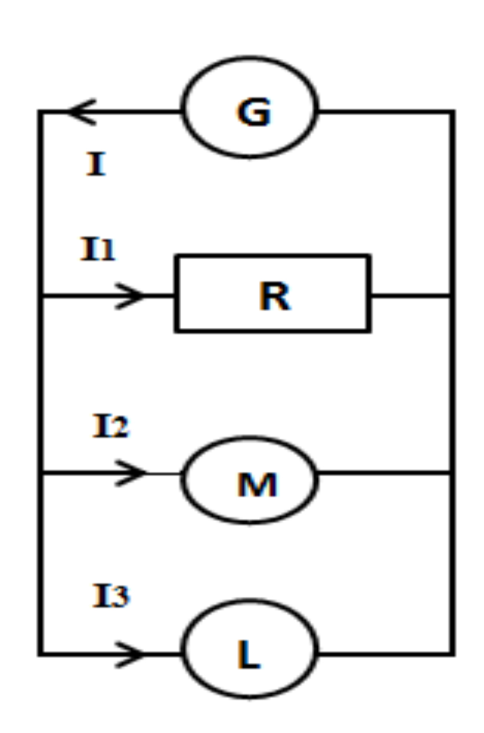
a) Calculer la tension aux bornes de la lam ($U_L=U_{BC}$)
b) Calculer la tension aux bornes moteur($U_M=U_{DE}$).

____

____

Exercice 2

Soit le montage du circuit constitué d'un générateur (G), d'un moteur (M), d'un conducteur ohmique de résistance (R) et d'une lampe (L). Ces dipôles sont branchés comme la montre la figure ci-dessous.



a) $U_G = U_R + U_M + U_L$

b) $U_G = U_R = U_M = U_L$

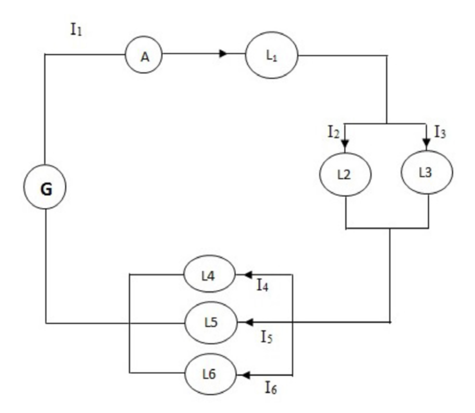
c) $I = I_1 + I_2 + I_3$

d) $I = I_1 = I_2 = I_3$

Justifier votre réponse.

Exercice 3 :

Considérons le montage de la figure ci-dessous

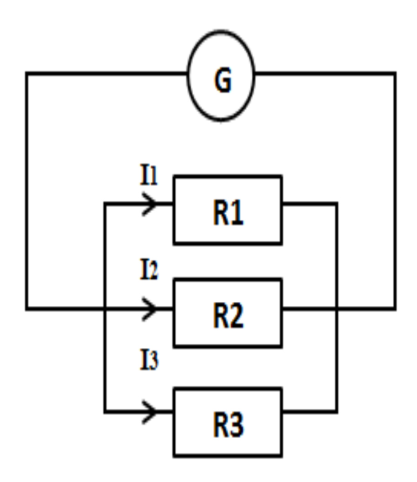


où toutes les lampes sont identiques. L'intensité du courant qui traverse L_3 est donnée par $I_3 = 0,9$ A.

Déterminer l'intensité du courant dans chaque lampe.

(I_1, I_2, I_4, I_5 et I_6).

Exercice 4
Considérons un circuit électrique constitué d'un générateur G et de 3 conducteurs ohmiques de résistances R_1 = 20 Ω, R_2= 30 Ω et R_3= 10 Ω parcourues par les courants électriques d'intensités respectives I_1, I_2 et I_3.



Choisir la bonne réponse.

a) $I_1 > I_2 > I_3$ b) $I_3 > I_2 > I_1$ c) $I_3 > I_1 > I_2$

d) $I_2 > I_1 > I_3$ e) $I_1 = I_2 = I_3$

Justifier votre choix

____

____

Exercice 5 Etant donné un circuit électrique simple comportant un conducteur ohmique de résistance R un générateur de force électromotrice E, de résistance interne r négligeable devant R et un ampèremètre (A). Cet ampèremètre indique l'intensité I du courant traversant le circuit.

On remplace le conducteur ohmique par un autre de résistance R’ plus grande que R (R’>R). Comparer la nouvelle intensité I’ à l’ancienne I.

a) I’ > I b) I’ = I c) I’ < I

Justifier votre choix

____

____

Exercice 6 Trois conducteurs ohmiques identiques chacun de résistance R = 6Ω, sont branchés d’abord en série puis en dérivation.

Calculer la résistance équivalente correspondante au groupement série puis au groupement dérivation

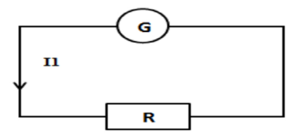
a) Groupement série

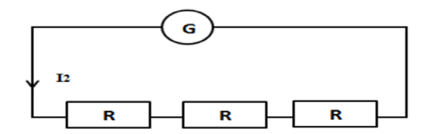
Groupement dérivation -

____

____

Exercice 7 Tous les conducteurs ohmiques ont la même résistance R. La pile est la même pour tous les circuits.





Choisir la (ou les) bonne(s) réponse(s). Justifier votre (ou vos) choix.

a) $I_1 < I_2 < I_3$ b) $I3 < I_2 < I_1$ c) $I_1 = I_2 < I_3$
e) $I_3 < I_1 = I_2$ f) $I_2 < I_1 < I_3$

Justifier votre (ou vos) choix.

____
____

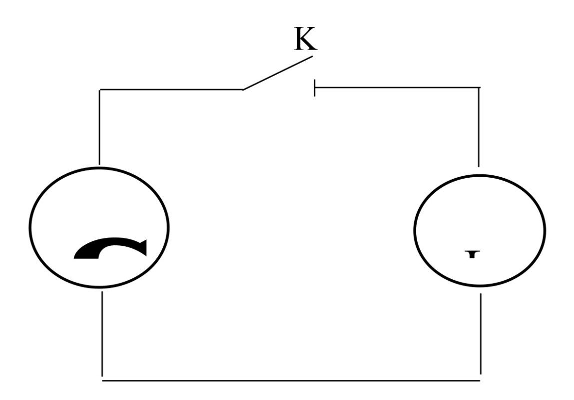
Exercice 8 Expliquer en une ligne chacune des notions ci-dessous :

1) Potentiel électrique d'un point du circuit (V)
2) Tension électrique aux bornes d'un appareil (U)
3) Intensité du courant (I)

____
____

Exercice 9

Situation : Le montage ci-dessous est constitué d'une pile G, des fils et d'une lampe L.



1- Quel est le rôle de la pile lorsqu'on ferme l'interrupteur k?
2- Que se passe-t-il dans les fils quand la lampe s'allume ?
3- Que se passe-t-il alors dans la lampe quand l'interrupteur est fermé?

Références :

https://www.bdrp.ch/system/files/docs/2016-08-11/sp_electricite_-_eleve_et_enseignant.pdf
https://guy-chaumeton.pagesperso-orange.fr/site2000/2dch03phys.htm
http://fabrice.sincere.free.fr/qcm/qcm.php?nom=qcm_kirchhoff

Annexe 3 – Comparaison du résultat des Tests et Interprétations

Exercice	*Niveau Cognitif*	*Pourcentage des Réponses Correctes au Pré-test*	*Pourcentage des Réponses Correctes au Post-test*	*Comparaison du résultat des deux tests : Pré-test & post test, Typologie des erreurs, Interprétations et Influence de l'enseignement par approche analogique.*
1.1.	Comprendre	87%	90 %	-Le pourcentage des réponses correctes est très élevé pour les deux tests : Pré-test et post test. Il est presque le même avec une légère amélioration. -Les erreurs commises sont liées à la compréhension des consignes, à la compréhension de la question et à la mal-compréhension des données. -Comme les objectifs de cet exercice font partie d'un niveau taxonomique simple : compréhension (qui veut dire le traitement de l'information) des lois d'additivité et d'unicité des tensions, les élèves n'ont pas trouvé des difficultés à répondre correctement à cet exercice. En plus, ces lois sont déjà traitées plus qu'une fois (en 9ème année d'éducation de base : E.B.9 et en 1ère année secondaire : 1SG). Tout cela a permis d'avoir ce taux élevé de réponses correctes au pré-test et même au post test. -Suite à l'introduction de la méthode analogique par des vidéos enregistrées entre les deux tests nous remarquons une légère élévation du taux des réponses correctes.
1.2.	Comprendre	84%	89 %	
1.3.	Comprendre	89%	89 %	
2.1.	Comprendre	79%	89 %	-Le pourcentage des réponses correctes est élevé pour les deux tests et surtout le post test - Les erreurs sont liées à la compréhension des consignes où les élèves doivent choisir deux réponses correctes au lieu d'une seule. Pour cela le taux de réponses partiellement correctes est élevé. -L'objectif de cet exercice est de comprendre les lois d'additivité des intensités du courant et d'unicité des tensions dans un circuit en dérivation ainsi qu'une justification des relations. De même ces lois sont déjà traitées plus qu'une fois (en 9ème année d'éducation de base : E.B.9 et en 1ère année secondaire : 1SG). Il nous semble que pour ces raisons le pourcentage des réponses correctes est élevé pour les deux tests exécutés. -L'analogie a assuré une élévation du taux de réponses correctes.
2.2.	Comprendre	76%	76 %	
3.1.	Appliquer	95%	95%	-Le pourcentage des réponses correctes est très élevé pour le pré-test et post test. Il est presque le même pour les deux tests. -Les erreurs commises sont causées par des calculs mal exécutés. Il y a plusieurs élèves qui ont commis des fautes de calcul telles que : $(\frac{0,12}{2} = 0.6\ au\ lieu\ de\ 0.06)$ou bien $(\frac{0,12}{3} = 0.4\ au\ lieu\ de\ 0.04)$ Les autres erreurs sont dues à la non-maîtrise des pré-requis (comme la loi des nœuds ou la loi d'additivité des intensités) et aux difficultés liées à des opérations intellectuelles à mobiliser : il s'agit de tester leur compétence d'agir correctement en assemblant des sous-objectifs. (Comme c'est le cas où au lieu de donner aux apprenants la valeur de l'intensité du courant principal et de leur demander de calculer les intensités des courants dans les

3.2.	Appliquer	79 %	92 %	branches identiques placées en dérivation, nous leur donnons une des intensités des branches en dérivation et nous leur demandons de calculer toutes les autres intensités du courant). -L'objectif de cet exercice est d'appliquer la loi des nœuds dans un circuit électrique. Cette loi est déjà étudiée dans deux classes précédentes : EB9 et 1SG. Son application est abordable par les apprenants et, en principe, ne leur cause pas de problèmes. Pour cela, le pourcentage des réponses correctes en moyenne est considéré très élevé (83% pour le pré-test 85% pour le post test). La méthode analogique a contribué à élever légèrement le pourcentage des réponses correctes surtout que ce taux était déjà élevé d'une part, et d'autre part le niveau taxonomique (appliquer) de ces premiers exercices n'est pas complexe.
3.3.	Appliquer	86 %	86 %	
3.4.	Appliquer	79 %	79 %	
3.5.	Appliquer	82 %	79 %	
3.6.	Appliquer	80 %	79 %	

4.1.	Analyse	71 %	76 %	- Le pourcentage des réponses correctes est élevé pour la première question de cet exercice du pré-test avec une amélioration pour le post test (5%). D'autre part, le pourcentage des réponses correctes est moyen pour la deuxième question du pré-test mais il y a une élévation remarquable de ce taux de réponses correctes pour le post test. - Les Erreurs commises sont de trois types : -Erreurs causées par les représentations alternatives des élèves. (I augmente car R augmente). -Erreurs dues à des difficultés du transfert et d'interdisciplinarité. (U=R.I ; R et I sont inversement proportionnelles) -Erreurs liées à des opérations intellectuelles à mobiliser ou à la non-maîtrise d'un pré-requis. (Mal assimilation de la Loi d'unicité des tensions en cas de dérivation). -La première question demande une application de la loi d'Ohm avec une analyse permettant de classer les intensités du courant par ordre de croissance. Tandis que la deuxième question demande une justification de la réponse et une analyse. Il nous paraît que ceci est responsable du faible taux de réponses correctes. (55%) -Le raisonnement analogique a permis aux apprenants de comprendre mieux le rôle du conducteur ohmique et l'effet de sa grandeur sur l'intensité du courant électrique correspondant.
4.2.	Analyse	55 %	74 %	

5.1.	Mémoriser	94 %	94 %	-Pour les deux tests, le pourcentage des réponses correctes est trop élevé pour la première question de cet exercice du pré-test et elle est moyenne pour la deuxième. Cette variation de pourcentage entre la première et la deuxième question est due au fait que la première a pour objectif de déterminer la résistance équivalente à un groupement série de conducteurs ohmiques alors que la deuxième a pour objectif de déterminer la résistance équivalente à un groupement de conducteurs ohmiques en dérivation. D'autre part, la comparaison des taux des réponses correctes du pré-test et du post test ne montre pas une variation notable du résultat qui sont presque identiques. Les erreurs commises sont de deux types : -Non-maîtrise d'un pré-requis. (La relation donnant la résistance équivalente à des conducteurs ohmiques en série et en dérivation). -Difficultés de l'interdisciplinarité et plus précisément en mathématiques. (Trouver la résistance R_e équivalente à des conducteurs ohmiques en dérivation demande l'écriture de la relation correctement, l'exécution d'un dénominateur commun, puis l'inversion du résultat final afin d'aboutir à R_e).
5.2.	Appliquer	66 %	63 %	La faible régression de la question 5.2 est due au fait que les apprenants sont habitués à calculer la résistance équivalente à deux conducteurs ohmiques en dérivation dont les résistances sont connues par le rapport du produit de ces résistances sur leur somme sans revenir à l'usage de la relation initiale définie par $\frac{1}{R}=\frac{1}{R1}+\frac{1}{R2}$. C'est ce qui s'est passé au pré-test. Mais pour le post test nous avons placé trois conducteurs ohmiques en dérivation. Pour calculer la résistance équivalente à ces conducteurs ohmiques, les apprenants ont utilisé une relation analogue donnée par le rapport du produit des résistances des conducteurs ohmiques sur leur somme sans revenir à la relation de base définie par $\frac{1}{R}=\frac{1}{R1}+\frac{1}{R2}+\frac{1}{R3}$. Ce qui n'est valable que pour le cas de deux conducteurs ohmiques en dérivation et non pas pour le cas de trois conducteurs ohmiques en dérivation. Généralement, certains enseignants de physiques utilisent la relation (calcul effectué) pour éviter de passer par un long calcul et peut-être ils préconisent les apprenants de l'utiliser mais à condition qu'il y ait seulement deux conducteurs ohmiques en dérivation, pas plus. Mais, par erreur de simplification, certains apprenants ont utilisé cette relation simplifiée dans le post test. Pour cette raison une régression a eu lieu au niveau du résultat. La difficulté réside dans le processus de calcul mathématique où il faut tenir compte des relations initiales pour trouver la valeur de la résistance équivalente de deux ou plus des résistances en dérivation.

				-La comparaison des réponses des deux questions montre que le pourcentage des réponses correctes à la deuxième question ($\frac{1}{Re}=\frac{1}{R1}+\frac{1}{R2}$) est largement inférieur à celui de la première question ($R_e = R_1 + R_2$) pour les deux tests car la réponse à la deuxième question demande tout d'abord un calcul plus compliqué que la première puis une inversion du résultat final afin de trouver R_e au lieu de trouver $\frac{1}{Re}$. -La non variation du résultat entre le pré-test et le posttest est, peut-être, due au fait que dans les vidéos nous n'avons pas traité l'affaire correspondante à la détermination de la résistance équivalente à l'association des conducteurs ohmiques en série ou en dérivation.
6.	Comprendre	77 %	84 %	-Le pourcentage des réponses correctes est assez élevé pour le pré-test et très élevé pour le post test. Les erreurs commises sont de deux types : -Non-maîtrise d'un pré requis. (La loi d'Ohm n'est pas bien assimilée) -Difficultés de l'interdisciplinarité et plus précisément en mathématiques. (difficulté du concept de proportionnalité (inversement proportionnelle) : U=R.I ; I= U/R ; R et I sont proportionnelles selon certains apprenants qui ont dit : Lorsque R augmente, I augmente) La comparaison du résultat des deux tests montre une amélioration des réponses des apprenants à la question de cet exercice qui demande une analyse de la situation. Le fait d'augmenter la résistance dans un circuit aboutit nécessairement à une diminution de l'intensité I du courant qui circule dans ce circuit. -Nous avons largement parlé dans les vidéos enregistrées et envoyées aux apprenants de l'effet de la résistance ainsi que de sa grandeur sur l'intensité I du courant. Par analogie, l'augmentation de la résistance correspond au rétrécissement du chemin qui aboutit à une diminution du passage à travers ce chemin qui devient de plus en plus étroit avec l'augmentation de la valeur de la résistance du conducteur ohmique. Donc, suite à l'introduction de l'analogie les apprenants montrent une meilleure acquisition de la relation entre la résistance d'un conducteur ohmique et l'intensité I du courant.

7.1.	Evaluer	43 %	68 %	-Le pourcentage des réponses correctes est faible pour les deux questions du pré-test tandis qu'il est peu élevé pour le post test. Les erreurs sont de trois types : -Erreurs liées à des opérations intellectuelles à mobiliser ou à la non-maîtrise d'un prérequis (Calculer la résistance équivalente, appliquer la loi d'Ohm) -Erreurs dues à des représentations alternatives des élèves. (Certains élèves considèrent que si le nombre des conducteurs ohmiques augmente, l'intensité I du courant diminue indépendamment du type d'associations série ou dérivation) -Erreurs causées par des habitudes scolaires et par un mauvais décodage des attentes. ($I_1 = I_2 < I_3$) - Un générateur idéal de tension maintient une tension constante entre ses bornes et délivre un courant variable suivant la résistance du circuit auquel il est connecté. Or de nombreux apprenants considéraient que le générateur délivre un courant constant, indépendant du circuit, comme si le courant est une caractéristique du générateur. Cette conception était fort répandue (33% parmi 57% des réponses des apprenants au pré-test et 20% parmi 32% au post test). Ce qui fait qu'une majorité d'eux choisissaient $I_1 = I_2$comme réponse pour le pré-test. Alors que, pour le post test, pas mal d'apprenants ont fait le choix convenable. -Ce dernier type d'erreur occupe le pourcentage le plus élevé. Dans le circuit 1 il y avait un générateur et un conducteur ohmique de résistance R ; dans le circuit 2 il y avait le même générateur avec deux ou trois conducteurs ohmiques en série chacun de résistance R; donc il est probable que les élèves qui ont choisi $I_1 = I_2$se souvenaient d'une phrase dite en classe par l'enseignant : « Lorsque les appareils d'un circuit électrique sont branchés en série, l'intensité I du courant est la même ». Mais ils n'ont pas pris en considération que les composantes des deux circuits ne sont pas les mêmes. Dans cet exercice, plusieurs objectifs entrent en jeu : Savoir que le fait de placer des conducteurs ohmiques en dérivation fait diminuer la résistance équivalente, appliquer la loi d'Ohm, appliquer la propriété de proportionnalité. Donc cet exercice est une superposition de plusieurs objectifs. Donc, résoudre cet exercice est une compétence.

				La question 5.2. qui a pour objectif de déterminer la résistance équivalente à des conducteurs ohmiques en dérivation ; la question 6traite la loi d'Ohm et vise montrer que l'intensité I du courant est inversement proportionnelle à la résistance R d'un conducteur ohmique ; alors que la question 7.1. joint les deux objectifs ensemble et devient une tâche complexe pour cela il y a des apprenants qui ont répondu correctement aux deux questions précédentes 5.2. et 6 mais ils ont commis des erreurs dans la question 7.1. là où les objectifs sont associés. Cela montre que les élèves ne sont pas encore compétents pour faire une analyse et une synthèse. Ils savent faire toute partie à part, résoudre des exercices d'objectifs explicites. Mais, une fois il y aurait des objectifs implicites et explicites le taux des réponses incorrectes augmente. -L'approche analogique a joué un rôle important dans l'augmentation du taux des réponses correctes (L'élévation dépasse 20 %). Une des vidéos utilisant l'analogie comme stratégie d'enseignement pour expliquer le concept de l'électricité a traité l'effet du groupement des conducteurs ohmiques sur l'intensité I du courant électrique.
7.2.	Evaluer	39 %	60 %	
8.1.	Comprendr e	39 %	66 %	-Le taux de réponses correctes est faible pour les pré-tests et peu élevé pour le post test. Les erreurs sont de deux types : -Erreurs causées par une surcharge cognitive. (Les élèves doivent retenir plusieurs formules et définitions, ils arrivent finalement à les oublier) -Erreurs dues à la complexité propre du contenu d'enseignement. Les concepts liés à l'électricité élémentaire sont des concepts abstraits. Les concepts de base de l'électricité élémentaire ne sont pas bien assimilés par les

				apprenants. Dans cet exercice, les élèves doivent définir trois concepts de l'électricité élémentaire : Potentiel électrique, tension électrique, Intensité du courant électrique. Les concepts de l'électricité élémentaire sont introduits de façon opératoire. Les apprenants les ont retenus de cette façon. Il paraît que les élèves savent appliquer des relations, retenir des formules mais ils n'arrivent pas à comprendre la signification pratique des concepts de l'électricité élémentaire. - Le fait de lier toute grandeur de l'électricité élémentaire à une grandeur hydraulique ou mécanique a aidé les apprenants à comprendre chacun des concepts. Par exemple le potentiel électrique est lié à l'altitude et la tension qui est la différence de potentiel est liée à la dénivellation ou différence d'altitude et ainsi de suite. Cette analogie a constitué un recours, une aide didactique auxquels nous avons fait appel pour aider les apprenants à dépasser la difficulté de comprendre des concepts abstraits tels que ceux cités ci-dessus.
8.2.	Comprendre	42 %	69 %	
8.3.	Comprendre	55 %	71 %	
				Le pourcentage des réponses correctes a subi une amélioration remarquable. -Certaines erreurs proviennent de la compréhension de la question. (La pile se comporte comme un générateur ; Que se passe-t-il dans la lampe et non pas pour la lampe pour répondre « la lampe s'allume »)

9.1.	Analyser	13 %	55 %	-D'autres sont dues à des démarches étonnantes. Les conceptions des élèves concernant le mode de fonctionnement de la lampe, de la pile sont différentes de celles de la réalité. -Les apprenants sont face à une difficulté de compréhension de la question, ils ont largement parlé et utilisé la pile dans des classes précédentes mais ils n'arrivent pas à comprendre son mode de fonctionnement ainsi que son rôle dans le circuit. L'idée de base de l'électricité élémentaire n'est pas bien traitée. Ces concepts ne sont pas suffisamment digérés ni bien travaillés. -La méthode analogique a permis de comparer la pile à la pompe qui ne produit pas l'eau mais qui pousse l'eau d'une région à une autre. De même la pile génère une différence de potentiel qui pousse les charges de part à une autre. De même l'analogie permet aux apprenants de comprendre le mode de fonctionnement d'une lampe comparée à une turbine. Donc, l'analogie a amélioré la compréhension et la mémorisation des concepts de l'électricité élémentaire.
9.2.	Analyser	64 %	82 %	
9.3.	Analyser	8 %	28 %	

Les moyennes des élèves dans le concept « intensité du courant électrique »	
La moyenne du prétest	4,758
La moyenne du post test	5,048
Niveau de signification inférieur à 0,05	0.262

Les résultats n'ont montré aucune différence statistiquement significative entre la note moyenne du prétest (M = 4,758, SD = 1,4478) et la note moyenne du post test (M = 5,048, SD = 1,3959) dans le second concept « l'intensité du courant électrique », conditions $t(61) = -1,133$, $p = 0,262 > 0,05$.

Les résultats suggèrent que les performances des élèves au posttest se sont améliorées, mais sans aucune manière statistiquement significative par rapport à leurs performances au pré-test dans le second concept « l'intensité du courant électrique ».

Tableau 3: Le Test T des Échantillons Appariés Concernant le Troisième Concept : «la Résistance»

Un test t des échantillons appariés a été effectué pour comparer les notes des élèves dans le troisième concept « la résistance ». Les résultats du test t des échantillons appariés ont été affichés dans le tableau 3 comme indiqué ci-dessous.

Les moyennes des élèves dans le concept « la résistance»	
La moyenne du prétest	1,661
La moyenne du post test	1,645
Niveau de signification inférieur à 0,05	0.874

Les résultats n'ont montré aucune différence statistiquement significative entre la note moyenne du prétest (M = 1,661, SD = 0,6451) et la note moyenne du post test (M = 1,645, SD = 0,4471) dans le troisième concept « la résistance », conditions $t(61) = -0,159$, $p = 0,874 > 0,05$.

Les résultats suggèrent que les performances des élèves au posttest ont régressées par rapport à leurs performances au pré-test dans le troisième concept « la résistance ».

Tableau 4 : Le Test T des Échantillons Appariés Concernant le Problème de Synthèse

Un test t des échantillons appariés a été effectué pour comparer les notes des élèves dans le problème de synthèse. Les résultats du test t des échantillons appariés ont été affichés dans le tableau 4 comme indiqué ci-dessous.

Les moyennes des élèves dans le problème de synthèse	
La moyenne du prétest	4,427
La moyenne du post test	6.435
Niveau de signification inférieur à 0,05 0.000035	

Les résultats ont révélé une différence statistiquement significative entre la note moyenne du prétest (M = 4,427, SD = 2,1726) et la note moyenne du post test (M = 6,435, SD = 2,4352) dans le problème de synthèse, conditions $t(61) = -4,464$, $p = 0,000035 < 0,05$.

Ces résultats suggèrent que les performances des élèves au posttest se sont améliorée statistiquement et de manière significative par rapport à leurs performances au pré-test dans le problème de synthèse.